



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 2008 года

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*Под научной редакцией члена-корреспондента РАО,
доктора педагогических наук,
профессора **В.А. Мясникова***

Москва
2008

ББК 73 е(2Рос)л

УДК 37.001.89 (47)

Т-71

Т-71 Теоретические исследования 2008 года: материалы научной конференции / Под ред. *В.А. Мясникова*; сост. *А.В. Овчинников*. – М.: ИТИП РАО, 2008. – 328 с.

Сборник является традиционным ежегодным изданием Института – ведущего теоретического центра Российской академии образования. В нем представлены материалы сотрудников и научных корреспондентов, отражающие ход и результаты исследований в области теоретической педагогики.

Издание рассчитано на научных работников, аспирантов и соискателей, руководителей органов и учреждений образования.

УДК 37.001.89 (47)

ББК 73 е(2Рос)л

ISBN 5-88539-062-2

© ИТИП РАО, 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Очередной выпуск сборника научных трудов Института теории и истории педагогики Российской академии образования знакомит читателей с разработками учёных, аспирантов, докторантов, стажеров, научных корреспондентов Института, осуществлёнными в 2008 году. Каждый из материалов – результат теоретической, опытно-экспериментальной работы по важнейшим проблемам развития отечественного и зарубежного образования.

Материалы ежегодника свидетельствуют о творческом росте и развитии традиций научных школ, идеи которых были заложены и развиты трудом нескольких поколений учёных Института. Это школы в области теории обучения, теории воспитания, компаративистики, истории педагогики. Сегодня они прирастают новыми знаниями, накопление которых происходит в рамках работы по нескольким исследовательским проектам Российской академии образования, получившей недавно почётный и ответственный статус Государственной академии наук.

Расширяется проблематика и база исследований. Сегодня с уверенностью можно сказать, что разработка таких фундаментальных проблем как выявление закономерностей взаимодействия педагогической науки и практики, преемственности и новаторства в истории педагогики, показ нарративной, объяснительной и прогностической функции современной педагогической науки, средств реализации предметности обучения и других во многом определяют процесс инновационного развития современного отечественного образования.

Институтом ведутся исследования в теории воспитания, сегодня они пополняются разработкой проблем детской общности, полисубъектности воспитания, изучением последствий парадигмального сдвига в теории воспитания.

Широки и многообразны историко-педагогические исследования, проводимые институтом. Сегодня они пополняются новыми данными о развитии отечественной педагогической теории в прошлом, об эвристическом и прогностическом потенциале историко-педагогического знания, истории всемирной педагогики.

Инновационные исследования в области сравнительной педагогики посвящены актуальным проблемам воспитания молодёжи за рубежом и в России, выявляются тенденции интеграционных процессов в системе дошкольного образования. Проводится большая мониторинговая, исследовательская деятельность по анализу тенденций развития мирового образовательного пространства ближнего и дальнего зарубежья.

Центр теории непрерывного образования исследует развитие педагогических систем непрерывного образования, образовательных траекторий личности.

Материалы сборника, различные по стилю изложения, объединяет общая направленность – представить пути научного поиска, способствующие расширению наших представлений о многоликом мире современного образования. Они будут полезны широкому кругу читателей, причастных к сложному и изменяющемуся миру образования.

*Директор Института,
Академик РАО
В.А.Мясников*

*А.В. Овчинников,
И.З. Сквородкина*

ИТОГИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА В 2008 ГОДУ

Институт теории и истории педагогики в 2008 году проводил работу по 28 темам, включённых в шесть проектов Российской академии образования. Коллективом учёных велись фундаментальные исследования по традиционным отраслям педагогической науки, что позволило получить новые знания.

В процессе анализа актуальных вопросов философии образования и методологии педагогической науки в ходе реализации проекта **«Культурно-педагогические основы стратегии и технологий развития образовательных систем»** были показаны новые перспективы системного анализа как метода научных исследований мира образования (Я.С. Турбовской); выявлено, что отечественная педагогика на рубеже XIX-XX вв. отчетливо разделилась на официальную, консервативно-охранительную и оппозиционную, культурно-антропологическую, ориентированную на гуманистическое и демократическое развитие образовательной системы (Т.Б. Игнатьева); выявлены и проинтерпретированы виды взаимодействия биологических и социальных факторов в обучении и воспитании; представлено, что основанием для классификации результатов служит типология самих исследований; рассмотрены различные основания разработки такой типологии (В.М. Полонский).

В истекшем году были выявлены и проанализированы существующие в современной педагогической науке способы описания образовательной действительности; охарактеризована и проинтерпретирована функция описания, присущая научно-педагогической познавательной деятель-

ности; раскрыты стандарты научно-педагогических описаний, свойственных стандартам неклассической и постнеклассической педагогической науки; определена сущность педагогического описания как неотъемлемой части современного педагогического дискурса; проведен анализ понятийно-категориальных средств современной педагогической науки, используемых для описаний реалий мира образования, продемонстрирована их двойственность и дескриптивно-прескриптивный характер; осуществлено интерпретирование понятийно-категориальных средств педагогики, недавно вошедших в контекст её методологического аппарата; показана взаимосвязь между проблемой описания образовательных реалий и проблемой объективизма, интересубъективизма, субъективизма в современной педагогической науке; продемонстрировано влияние широко распространенных в научно-педагогической среде постмодернистских настроений на выбор «повествовательных стратегий», используемых современными учеными-педагогами. (М.А. Лукацкий).

В ходе реализации проекта **«Сущность, закономерности и тенденции развития современной дидактики»** разработаны дидактические основания предметности обучения (Е.О. Иванова); установлена специфика инвариантного и вариативного компонентов содержания образования на уровнях общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала, которая определяется факторами его отбора и формой представления (И.М. Осмоловская). Выявлено, что процесс обучения есть многоуровневая структура, при рассмотрении которой необходимо учесть, что обучение как таковое может и должно рассматриваться на разных уровнях: социетарном, институциональном, социально-психологическом, неинституционализированном, интерперсональном. Установлено, что закономерности процесса обучения подразделяются на два ви-

да: объективные, присущие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме, независимо от способа деятельности обучающего и содержания образования; закономерности, проявляющиеся и зависимости от предпринимаемой обучающим и обучающимся деятельности и средств, следовательно, и содержания образования, которым они пользуются. Эти закономерности субъективно окрашены, зависят в своем проявлении от преподавателя, его деятельности. (И.И. Логвинов).

Многолетняя работа научной школы академика Л.И. Новиковой стала прочным фундаментом для новых разработок в рамках проекта **«Психолого-педагогические условия и духовно-нравственные основы развития личности в открытом воспитательном пространстве»**. В ходе исследований была охарактеризована господствующая в теории воспитания парадигма – объединяющая «естественнонаучную», «универсалистскую», «генерализирующую» парадигмы, для которой характерно: признание существования неких объективных закономерностей воспитания, на основе которых можно было бы предсказывать и нормировать воспитательную деятельность; формулирование этих закономерностей и выведение из них основных принципов воспитания (представляемых в качестве объективно существующих требований), нормирующих и регламентирующих практику воспитания. Было также определено, что под полисубъектностью воспитания понимается множественность взаимодействующих друг с другом субъектов воспитания, а под социально-педагогической реальностью – одна из сфер общественной реальности, где пересекаются различные интересы общественных сил в вопросах обучения, воспитания, социализации. Разработана модель описания воспитательного потенциала субъектов воспитания; выявлен и охарактеризован воспитательный потенциал следую-

щих субъектов: школа (класс и школьный педагог), семья, религиозная организация, детское общественное объединение, учреждения дополнительного образования детей, молодежные субкультурные общности, культурные объединения (музеи, театры) (Н.Л. Селиванова).

В наше время, когда на протяжении жизни одного поколения несколько раз резко менялись взгляды на историю, на её роль в современном образовании, особую актуальность приобретают историко-педагогические исследования. Сегодня они входят в проект **«Педагогическая теория в контексте мировой культуры»**. Обращение к наследию прошлого позволило сформулировать понятие "педагогическая теория" – как не имеющую внутреннего противоречия совокупность взаимообусловленных идей, положений и принципов, отражающих объективные связи педагогического процесса; представить, что педагогические идеи отдельных организаторов частных учебных заведений, оказавшихся в известном смысле "конкурентноспособными" казённой школе, из числа творческой интеллигенции способствовали развитию теории образования и воспитания в её непосредственных связях с практической образовательной деятельностью (С.Ф. Егоров).

Исследователями истории всемирной педагогики было определено понятие «эпистемология» по отношению к историко-педагогическому знанию, которое обозначает круг проблем, связанных с изучением специфики исторического познания, складывания, функционирования и трансформации образовательных систем; проанализированы существенные изменения в методах и подходах к извлечению историко-педагогического знания. Показано, что эпистемология значительно расширила педагогический «вопросник», обращенный к источникам, сделала акцент на интерпретацию текстов и сформировала интерпретационный тип

исследования, реконструирующего процессы, поведение, интенции, ожидания и т.п. (Г.Б. Корнетов).

Историки также показали, что процесс конфессионализации, завершившийся в Западной Европе в XVII в., в следующем столетии с созданием национально-государственных образовательных систем, полностью определил состав, но не содержание учебной литературы, в связи с проходившим в XVIII в. процессом секуляризации педагогической мысли и практики. Установлено, что влияние конфессионального фактора на западноевропейскую учебную литературу в XVIII в. не только резко уменьшилось, но стало иным по своим сущностным характеристикам; выявлено, что западноевропейская учебная литература испытывала влияние Просвещения как общей идеологии эпохи, выразившееся в «рационализации» и «прагматизации» учебной литературы, ее подчинение потребностям повседневной жизни; установлено, что российская воспитательная литература XVIII в., предназначенная для высшего сословия, развивалась в контексте европейской культуры, но при этом обладала несомненным своеобразием, связанными с особенностями содержащегося в ней православного конфессионального компонента; литература для низших слоев общества, равно как и литература для начального обучения в целом, была в гораздо меньшей степени затронута этим процессом; исследованы сущностные характеристики интерсубъектных отношений в образовании в контексте древних восточных и западных культур: являясь первым видом целенаправленного обучения, носят сакральный характер; формой педагогического процесса в них является трансляции личности основателя вероучения, преемника-учителя и образа самой традиции и ее канона (В.Г. Безрогов).

Сделаны выводы о том, что обращение к новому, множественному и разнообразному педагогическому опыту (региональному и национальному) способствует основной

задаче современности – формированию новой парадигмы школы. Показано, что история всемирной педагогики конкретна и складывается из деятельности отдельных народов, каждый из которых имеет свое лицо, давнюю интеллектуальную традицию воспитания и обучения подрастающих поколений. Предпринята попытка раскрыть суть этих традиций и показать взаимодействие их с инновациями современности (К.И. Салимова).

Начат анализ историографии общеобразовательной школы РСФСР в центре которого стоят источники различного происхождения (включая электронные), наиболее репрезентативно отражающие вопросы, связанные с представлением исторического пути, пройденного российской школой, за годы её развития в условиях становления, развития, кризиса и завершения социалистического варианта модернизации отечественного образования, создания нового типа отечественной школы путём разнообразных проектов образования, с дальнейшим сведением этого многообразия к партийно-государственному единству (В.А. Мясников, А.В. Овчинников).

Богатый опыт, накопленный институтом в международных и сравнительно-педагогических исследованиях, сегодня объединен в проекте **«Инновационные исследования в области сравнительной педагогики»**, реализация которого позволила в 2008 г. показать связь актуальных проблем воспитания с социальными системами и духовным климатом в западных странах и в России; доказать, что в разных странах обнаруживается снижение этической планки в сознании и поведении немалого числа молодых людей, падает авторитет традиционных культурных ценностей, освященных столетиями, развиваются антикультурные тенденции среди разных групп населения. Симптомы кризиса воспитания обнаруживаются не только в негативных аспектах. Они сигнализируют о грядущих угрозах, создают

предпосылки и стимулы для поисков новых путей воспитания и новых способов эффективного решения назревших проблем (Б.Л. Вульфсон).

Было выявлено, что способы организационного объединения дошкольного образования в разных странах решаются по-разному. Определены общие тенденции и специфические пути и способы организационной интеграции, которые зависят прежде всего от уровня обеспеченности детей соответствующего возраста дошкольным образованием. В отдельных странах обнаружены существенные различия в способе организационной интеграции дошкольного и начального образования. Определена ориентация зарубежных специалистов на различные пути и способы организационной интеграции дошкольного и начального образования. Она не только расширяет возможности охвата максимального числа детей соответствующего возраста подготовкой к школе, но и обеспечивает развитие потенциальных возможностей детей, что делает плавным переход ребенка из дошкольного учреждения в школу.

Сделан вывод о том, что обучение в начальных классах становится логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в рамках предыдущего звена школьной системы, направленного на многостороннее формирование личности ребенка (В.А. Мясников, А.К. Савина).

В 2008 г. продолжалось интенсивное изучение влияние процессов глобализации на мировое образование. В этой связи было отмечено, что происходящие в мире в последней четверти XX века глубокие изменения, продиктованные общими глобализационными процессами, отразились на образовании, которое с одной стороны становится средством борьбы стран и регионов за лидерство в экономическом развитии, а с другой приобретает значение технологии культурного диалога.

Установлено, что в современный социологический и педагогический лексикон вошло новое понятие – глобализация образования, которое предполагает интенсификацию и углубление разнообразных связей между национальными системами образования, разработку влиятельными международными организациями стратегических программ его развития для целых геополитических регионов; создается возможность развертывания глобальной системы дистанционного образования.

Показано, что на нынешнем этапе глобализация обнаруживает глубоко противоречивые аспекты: сохраняется неравномерность развития стран и регионов; возрастают различия экономических и социокультурных стандартов жизни стран; наблюдается определенная унификация стилей жизни, стереотипов, моделей поведения, что входит в противоречие с национальными традициями стран и народов.

Учёные пришли к выводу, что в настоящее время возникает задача преодолеть культурно-цивилизационные барьеры, выравнять стандарты и нормы всех видов деятельности, в том числе и образовательной в направлении формирования единого мирового образовательного пространства. Важную роль в формировании этого пространства выполняет процесс реформирования школьных систем, который приобрел непрерывный характер и ориентирован на решение как национальных задач, так и общих проблем, которые стоят перед мировым образовательным сообществом.

Сделан вывод в том, что страны Евросоюза в условиях глобализации стремятся повысить роль и значение образования в развитии стран содружества.

Общими стратегическими направлениями развития образования в большинстве европейских стран является: демократизация образования, предусматривающая расши-

рение доступа молодежи разного социального происхождения ко всем ступеням образования; повышение качества образования; технологическое обеспечение образовательного процесса.

Глобализация интенсифицировала миграционные процессы в современном мире. Складывающиеся демографические условия диктуют необходимость превратить системы образования в отвечающие потребностям в ряде случаев поликультурных обществ, главным образом, в США, удерживающих высокий уровень преподавания. Актуальной для подавляющего большинства стран становится задача разработки концепции образования, делающей акцент на языковом образовании обществ. Региональная языковая политика рассматривается во многих европейских странах в контексте строительства объединенной Европы. Вместе с тем, отдельные страны в рамках стратегических направлений развития образования в условиях глобализации решают собственные проблемы, от которых зависит выполнение общих задач (В.А. Мясников, Б.Л. Вульфсон, А.К. Савина).

Определено, что модель мирового образовательного пространства в сети Интернет представляет собой совокупность информации по вопросам образования, представленной госучреждениями и общественными организациями, международными организациями, учебными заведениями, туристическими агентствами, информационно-просветительскими организациями. В результате интеграции усилий и взаимодействия участников образовательного процесса, открытости сети, обратной связи возникли и активно развиваются глобальные образовательные проекты, охватывающие практически все страны мира.

Выявлено, что в результате совокупности разных интеграционных форм Интернет становится самым мощным инструментом преобразования национального образования в наднациональное.

Показано, что соотношение наднационального и национального в сети Интернет выстраивается на основе информационного захвата коммуникационного пространства. Чем мощнее страна с точки зрения развитости технологий, содержания образовательных ресурсов, тем больше она преобразует свои национальный инструментарий и содержание образования в наднациональное, подчиняя тем самым себе другие национальные культурные особенности.

Определены основные образовательные ресурсы сети Интернет: педагогические; закрытые ресурсы Интернет (корпоративные университеты; МВА – школы; различные курсы, закрытые для общего пользования; международные проекты, закрытые для общего пользования; дистанционное обучение в вузах, закрытое для общего пользования).

Показано, что образовательные порталы Интернет и дистанционное образование сегодня рассматриваются как значимые структуры влияния на формирования мировоззрения учащихся, их установки и ценности. Степень охвата аудитории учащихся программами обучения конкретной культуры предполагает определенную сферу влияния. Отмечено, что Интернет становится главным способом коммуникации, формирования межкультурной компетенции и новым источником воспитания. Выявлено, что решающим в новых коммуникационных технологиях в образовании считается интерактивный характер сети (И.А. Тагунова).

Определены основные принципы и положения, определяющие стратегические цели развития образования в странах СНГ, в обобщенном виде включающие: формирование системы обучения и воспитания, отвечающей задачам нового этапа развития общества; опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами и отраслями экономики, формирование общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономичес-

кого прогресса во всех областях общественного развития; реализацию принципов "качественное и доступное образование для всех" и "образование и обучение на протяжении всей жизни"; интеграцию в европейское и мировое образовательное пространство.

Выявлены механизмы реализации стратегических целей в области образования, включающие: обновление содержания образования, учебного, учебно-методического обеспечения и материально-технической базы; обеспечение образовательных учреждений современными информационными коммуникационными технологиями; разработку и внедрение государственных стандартов образования, положенных в основу национальной системы оценки качества образования всех уровней и определения уровня квалификации кадров; создание независимой от управленческих структур системы образования, государственной системы оценки образования, которая в дальнейшем станет действенным и надежным инструментом повышения результативности образовательной деятельности; совершенствование управления системой образования; совершенствование законодательной и нормативно-правовой базы функционирования образования на основе демократизации и участия общества в управлении образованием; развитие научной и инновационной деятельности в образовании; совершенствование финансового, кадрового обеспечения системы образования, а также повышение социального статуса педагогических работников; обеспечение свободного и равного доступа к образованию для всех социальных групп населения; формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов. (В.А. Мясников, В.В. Мосолов).

Определены основные подходы к формированию педагогических измерений: динамический, бипарадигмаль-

ный, иерархический, структурированный. Представлена их характеристика. Выявлено, что исторически развитие педагогических измерений ведется от необходимости сравнения учебных достижений, интеллектуальных способностей, практических навыков разных людей при приеме на работу. Теоретически эта сфера начала развиваться в психологии. Показано становление тестирования в разных странах Европы, Америки и Азии, в том числе и в России. Установлено, что одним из направлений объективизации педагогических измерений вначале были стандартизированные тесты как стремление к унификации. Проанализированы основные формы оценки качества образования через оценку учебных достижений учащихся в историческом аспекте. История развития педагогических измерений развивалась как просто маркированная оценка в педагогике или оценка интеллектуальных способностей в психологии. Развитие ментальных измерений в психологии привело к интенсивному развитию тестирования и в педагогике.

Выявлено, что важным направлением в оценке качества образования является учет социально-педагогических факторов при равных предлагаемых возможностях обучения.

Установлено, что объективное измерение качества образования за рубежом и в России стало формироваться с развитием психологического тестирования начиная с XVI века, с практики оценивания учебных достижений учащихся, затем развивается в теорию педагогических измерений. Внедрение оценивания в школьную практику позволило сделать процесс обучения наиболее эффективным, менялись и формы оценки всех объектов учебного процесса (учеников, учителей, школ). Выделены новые формы тестирования – мультипредметные тесты.

Сделан вывод о том, что до 90-х годов XX века в оценке качества образования наблюдалось тяготение к

стандартизации и унификации. (В.А.Мясников, Н.Н. Найденова).

Установлено, что международные исследования в образовании нацелены на сравнение результатов функционирования национальных систем образования, на выявление состояния грамотности и образования в разных странах. Охарактеризовано влияние сравнительных педагогических исследований на политику реформирования «мирового» куррикулума, учебных программ и планов школьного образования, которое реализовалось в разработанной модели когнитивного обучения, сформулированных основных требованиях к результатам школьного обучения, новой концепции разработки учебных планов и программ, новой «идеологии куррикулума». Определено, что политика реформ направлена на изменение требований к школьному обучению, с целью его большего соответствия требованиям мировой, глобальной культуры и экономики.

Установлено, что изменение моделей учебных программ сводится к новому пониманию: учебная программа, учебный план, куррикулум, рассматривается как процесс и как схема для научения, а не преподавания. Доминирующая модель образования представляет ядро социальной организации для строительства научного демократизированного общества вокруг культурного разнообразия и прав человека, то есть образование сформирует людей с «новой моделью общества» с «новой гражданственностью». При этом интерес к содержанию школьных программ не всегда был на первом месте. О содержании учебных программ в отдельных странах и о том, как они менялись с течением времени сведений недостаточно. Отчасти это обусловлено глубоко укоренившимися представлениями многих специалистов по сравнительным исследованиям в области образования и международным проблемам о том, что школьные программы в принципе отражают национальные приорите-

ты и конкретное культурное мировоззрение и потому сравнение этих программ в разных странах мало что дает. (З.И. Батюкова).

В рамках реализации проекта **«Методология содержательной и организационно-управленческой модернизации профессионального образования»** были разработаны теоретические основы педагогических систем проектно-технологического типа, как базиса научно-методологической основы развития педагогических систем непрерывного образования; установлено, что теоретические основы ориентированы на оптимизацию структурно-уровневой динамики подсистем образования, стратегию формирования новой организационной культуры учебной деятельности проектно-технологического типа в условиях преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования (А.М. Новиков, А.К. Орешкина).

Обоснован в рамках системы мониторинга инструментарий для прогнозирования развития образовательных программ в системе непрерывного образования в рамках основных моделей развития непрерывного образования. Установлены методологические условия применения маркетингового инструментария как ведущего в прогнозировании развития образовательных программ (В.А. Ермоленко).

Определены факторы, оказывающие влияние на человека к образованию. Выделены сущностные качественные характеристики самореализации личности и психолого-педагогические условия полноценной самореализации личности при формировании профессионально-образовательных траекторий и в условиях организации поддержки и развития карьеры (Т.Ю. Ломакина).

Разработана модель профессионального образования открытого обучения, она представлена как динамическая система, построенная на основополагающих принципах самообучения, демократизации, гуманизации, приоритета по-

требностей личности и учёта интересов работодателей, успешно функционирующая в условиях изменчивости внешней среды и конкуренции на рынке образовательных услуг (Ю.Л. Деражне).

Несмотря на теоретическую направленность деятельности института, сотрудниками проводится активная опытно-экспериментальная работа. Традиционно широкая база экспериментальных площадок позволила Центру теории воспитания определить социально-педагогические условия, детерминирующие организацию деятельности по формированию и развитию самостоятельности школьников в условиях детской общности (на базе детских и молодежных общественных организаций и объединений Тверской области); выявить основное условие, необходимое для развития и воспитания субъектных качеств современного юношества – детско-взрослая общность – первичная группа детей и взрослых, объединенных на основе эмоционально-психологической включенности, чувстве единения и принадлежности к группе, схожих интересов, общих ценностей и смыслов, совместной деятельности (МОУ № 1, № 4, № 6, № 33, г. Ульяновска); сделать вывод о том, что социокультурная идентичность школьников становится и развивается в референтных группах и сообществах, складывающихся в общеобразовательных учреждениях, и во взаимодействии с педагогами как значимыми Другими (МОУ гимназия № 6 г. Воронежа).

В ходе исследования воспитательного потенциала школьного педагога на базе школы № 1192 г. Москвы доказано, что в школьном классе он определяется, прежде всего, своей двойственной природой, с одной стороны как учебной единицы, а с другой, как детской общности, в которой в процессе совместной деятельности и общения возникают отношения, объединяющие детей и влияющие на личность каждого, позволяет решать образовательную

адаптивную, коммуникативную, защитную, компенсирующую, развивающую и интегрирующую задачи (лицей № 87 и гимназия № 80 г. Нижнего Новгорода). Получены практические результаты по реализации воспитательного потенциала учреждений дополнительного образования детей, обусловленного добровольностью участия детей; свободой выбора воспитанниками видов, форм образовательной деятельности; отсутствием «государственных», жестких и обязательных стандартов содержания образования, свободой педагогического выбора целей, задач, вида и содержания образовательной деятельности; сочетанием управления с самоуправлением (ГОУ ДДЮТЭ «Родина», г. Москва, МОУ ДОД ЦВР «Диалог», г. Тольятти); Практические результаты достигнуты в реализации воспитательного потенциала музея, в его взаимодействии с образовательными учреждениями в рамках воспитательного пространства района (Василеостровский район Санкт-Петербурга (дошкольные и средние образовательные учреждения), Санкт-Петербургский государственный университет, музей Антропологии и Этнографии (Кунсткамера) РАН, музей М.В. Ломоносова, музей кукол, музей-квартира И.П.Павлова, музей-мастерская А.И. Куинджи, музей Академии художеств, музей-ледокол «Красин», дворец-музей А.Д. Меншикова, Центральный военно-морской музей, музей горного института, геологоразведочный музей) (Н.Л. Селиванова).

В ходе опытно-экспериментальной работы по проекту: «Научное обеспечение модернизации профессионального образования» предложен алгоритм деятельности личности по преодолению кризиса своей карьеры (Т.Ю. Ломакина, Н.И. Щербакова), показан механизм анализа текущего состояния этапа карьеры, выбора дальнейшего движения с определением цели и формулировкой задач для достижения намеченных результатов; показана методика собственного SWOT анализа по выявлению уровня навыков и компе-

тентности (Н.И. Щербакова). Была спроектирована модель открытого профессионального обучения как динамическая система, построенная на основополагающих принципах самообучения, демократизации, гуманизации приоритета потребностей обучающихся и учета интересов работодателей, успешно функционирующая в условиях изменчивости внешней среды и конкуренции на рынке образовательных услуг на базе Международного Института менеджмента «Линк», г. Жуковский Московской обл.; Московской областной службы занятости населения (Ю.Л. Деражне).

Уже сегодня, в конце 2008 г. можно с уверенностью сказать, что результаты теоретических исследований находят свое практическое применения в различных сферах отечественного образования. Полученные в ходе исследования темы **«Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания»** результаты стали основой для подготовки научных кадров в Центре теории воспитания и в АПК и ПКРО. По теме **«Детская общность как объект и субъект воспитания»** внедрение результатов исследования проводилось на уровне корректировки учебно-методических комплексов и преподавания по блоку психолого-педагогических дисциплин на педагогическом факультете и факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тверского государственного университета; результаты исследования были использованы при разработке программы и проведении семинара с классными руководителями школ Пеновского района Тверской области; при организации занятий со слушателями постоянно действующего семинара руководителей детских и молодежных общественных организаций и объединений Тверской области; результаты исследования использовались в преподавании курсов «Педагогика», «Основы социальной работы», ряда курсов по выбору для студентов ВГПУ и МОУ ВЭПИ, а также в процессе работы на

курсах повышения квалификации работников образования в Воронежском областном ИПКРО.

Исследовательские наработки, полученные в процессе выполнения темы **«Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности»** (Н.Л. Селиванова) представлены в концепции и сборнике научных трудов **«Полисубъектность воспитания как условие конструирования социальной реальности»**; внедрение результатов осуществлялось в различных формах в Академии труда и социальных отношений, г. Москва; АПК и ПКРО г. Москва; ДДЮТЭ «Родина», г. Москва; МОУСОШ №14 г. Тула; Тверском ГУ, филиале СПбГУ в г. Твери; Комитете по делам молодежи Тверской обл.; ГОУ ДО ИИУУ Тверской обл.; Тольяттинском ГУ; МОУ ДОД ЦВР «Диалог», г. Тольятти; ИПК и ППРО ТО, г. Тула; гимназии № 6, г. Воронеж; отдельные результаты исследования были апробированы в ходе семинаров-совещаний организаторов воспитательного процесса (проекторов, заместителей директоров по вопросам воспитания) вузов Тверской области, а также в рамках курсов повышения квалификации **«Организация воспитательного процесса в образовательном учреждении: направления инновационного поиска»** (ФПК Тверского государственного университета).

Основные выводы исследования по теме **«Интерсубъектные отношения в генезисе педагогического процесса древних и средневековых цивилизаций»** (В.Г. Безрогов) апробированы и распространены на всероссийских и международных конференциях ученых-историков образования и преподавателей истории педагогики в Институте теории и истории педагогики РАО, в Академии социального управления (Москва), в Российском государственном педагогическом университете (Санкт-Петербург), в Новгородском государственном университете и Владимирском государственном педагогическом университете.

По теме **«Развитие педагогических систем непрерывного образования»** (А.М. Новиков, А.К. Орешкина) получены практические результаты по внедрению проектно-технологического типа организационной культуры образовательной деятельности в условиях развития Муниципальных образовательных систем (Муниципальная система образования г. Королева Московской области: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Эврика», Муниципальное государственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №5, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр эстетического воспитания детей»); проектно-технологического типа организационной культуры деятельности в условиях преемственности образовательного процесса школа-вуз (Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана); подготовлено методическое пособие «Теоретические основы развития педагогических систем непрерывного образования» предназначено для использования муниципальной системой образования в г. Королев Московской области осуществлено проектирование структурно-содержательных элементов педагогических систем; определены функции педагогических систем в условиях интеграции образовательного процесса.

По теме **«Прогнозирование развития образовательных программ в системе непрерывного образования»** (В.А. Ермоленко) подходы *по реализации методологических и содержательных условий применения маркетингового инструментария* как ведущего инструмента прогнозирования развития образовательных программ в системе непрерывного образования отрабатываются на базе экспериментальных площадок лаборатории в ГОУ НПО Профессиональном училище № 72 г. Королева – при реализации модели социально-конвертируемого образования; в

интегрированном образовательном комплексе ГОУ СПО Политехнический колледж № 31 г. Москвы – в рамках модели интегрировано-дифференцированного образования; в ГОУ НПО Профессиональном училище № 21 г. Долгопрудного; материалы исследования по *реализации маркетинговых исследований в образовательном учреждении* включены в содержание курсов повышения квалификации работников профессионального образования: “Подготовка конкурентоспособного специалиста адаптивного в современных условиях” (108 час.), “Инновационная деятельность в профессиональном образовательном учреждении” (72 час.), читаемых в Педагогической академии последипломного образования Московской области; научно-методические и практические подходы к реализации *маркетингового инструментария* прогнозирования развития образовательных программ в образовательном учреждении были апробированы на организованной и проведенной лабораторией научно-практической конференции “Маркетинг как инструмент обновления содержания образовательных программ” (на базе ГОУ НПО Профессионального училища № 21 г. Долгопрудного, 18 июня 2008 года) для работников профессионального образования Московской области. В конференции приняли участие представители ГОУ ДПО Педагогической академии последипломного образования, образовательных учреждений Московской области.

По теме **«Развитие образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования»** (Т.Ю. Ломакина) апробация и внедрение результатов исследования проводилась на базе экспериментальных площадок НОУ «Колледж Мосэнерго» г. Москва, ФГОУ СПО Московский художественно-педагогический колледж технологий и дизайна, г. Москва и Гимназии № 7 г. Казань. Материалы исследования обсуждались на семинарах и

конференциях, опубликованы в статьях и научных сборниках.

Научная деятельность не ограничивается выполнением плановой работы. Учёные института – ведущие специалисты в различных областях современного научного знания, выступают в качестве экспертов общегосударственного уровня, научных руководителей и консультантов по кандидатским и докторским диссертациям.

Активно ведется работа диссертационного совета института, группы депонирования научных работ в области педагогики и смежных с ней наук. Все это показывает, что Институт по праву сохраняет свой высокий научный статус одного из ведущего теоретического исследовательского учреждения Российской академии образования.

Авторские материалы представлены по алфавиту в соответствии с первой буквой фамилии автора, фамилии в статьях в соавторстве приводятся также по алфавиту.

Опубликованные материалы, сноски и списки литературы приведены в авторской редакции¹.

¹ Если нарушен алфавитный список, значит автор был включен позже назначенного срока сдачи материала.

Ю.Б. Алиев

О ВИДАХ ИСКУССТВА, БАЗОВЫХ ДЛЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня ощущается особая потребность в новых подходах к рассмотрению дидактических вопросов, связанных с бытованием искусства, предметов художественного цикла в школе.

Мы уже говорили о том, что на первый взгляд, задача решена: никто не возразит против того, что искусство – необходимый компонент школьной жизни? Никто, если рассматривать вопрос на «лозунговом уровне». Однако глубокого включения искусства в педагогический процесс пока не произошло.

Вместе с тем, в современной социокультурной обстановке, когда идет формирование новых основ жизни общества, становление школьных занятий искусством, направленных на развитие индивидуально окрашенного эстетического компонента личности школьника, саморазвитие его вкусов, способностей, художественных предпочтений, становится насущной потребностью процесса образования. Такие занятия во многом прибавляют нашей общеобразовательной школе душевности, привлекательности и тепла, служат залогом полноценного и разностороннего саморазвития духовной культуры наших воспитанников. К сожалению, педагогическая технология, обеспечивающая процесс саморазвития художественного сознания, практически утеряна.

Один из выходов их создавшегося в школьной практике положения видится в активном использовании опорных видов искусства, базирование школьного художественного образования на своеобразном «квадривиуме» (от

лат. слова *четырёхпутье*) искусств. Дело заключается в том, что если система художественного образования школьников опирается на преимущественное внимание к таким видам искусства, как литература, изобразительное творчество, танец и музыка, общее и художественное их развитие проходит гармонично и полно. Сказанное подтверждается работой «школ искусств», коллективы которых чисто эмпирическим путём пришли к преимущественному использованию четырех перечисленных выше видов художественного творчества. Характерно, что тот же набор предметов художественного цикла чаще всего представлен и в мировой практике.

Зададимся вопросом: почему именно эти, а не другие искусства (например, кино или театр) чаще всего фигурируют в учебных планах большинства школ мира? Думается, не потому, конечно, что кинообразованием или театром заниматься сложнее, хотя исключить такую причину нельзя. Скорее всего, потому, что по отношению к синтетическим видам искусства (театр, кино, телевидение, цирк и пр.) литература, изо, музыка и танец являются **базовыми**. А базовыми они являются потому, что имеют в организме учащихся прямые «каналы входа»: соответствующую совокупность рецепторов или своеобразное «рецептивное поле», позволяющее непосредственным образом на уровне чувствования воспринимать подобный художественный «квадриум». Такое пояснение позволяет достаточно корректно на дидактическом уровне объяснить интуитивное стремление разработчиков школьных программ по предметам художественного цикла включить эти виды искусства в практику. Вот почему литература, изобразительное, музыкальное и танцевальное искусство должны осваиваться в школе как первичные, базовые, что обеспечит естественный переход к синтетическим формам и жанрам искусства,

подобно тому, как семь основных цветов радуги образуют все множество цветовых оттенков.

В решительных переменах нуждается сама парадигма художественного образования. Регламентированное положение искусства в обществе влекло и единообразное обучение ему в школе. Учебные программы по искусству подчас становились таковыми лишь по названию: вместо определения основного содержания курса, объема необходимых знаний и умений их составители готовили установочные документы в форме обычных поурочных разработок. Право учителя строить занятия по искусству свободно и творчески оставалось на уровне благих пожеланий. Концепция «вселенского распорядка» проникла в сознание составителей программ, учебников, пособий, в плоть и кровь самих учителей-практиков. Еще недавно руководители школьного образования боролись с роком, джазом, современными танцами, авангардным изобразительным творчеством, а также с инакомыслием методистов-оппонентов, пытающихся повернуть лицом к школе, к учащимся актуальные инновации. Примерно так получилось и с идеей введения в школьную практику четырех базовых искусств.

Говоря о современных проблемах воспитания и образования средствами искусства, следует подчеркнуть, что особую роль здесь играет сама учебная программа. В ее основе, как это установлено дидактами, должны лежать принципы комплексности (комплексное освоение видов искусств и различных форм художественной деятельности); опоры на ключевые, обобщающие художественные знания, совокупность которых составляет базу для последующего самообразования и самовоспитания; использования «базовых» видов искусства; обеспечения длительного «последствия» школьных уроков искусства как основы для самостоятельных занятий художественным творчеством; развития потребности в искусстве, улучшения качест-

ва бытия, «эстетизации» внутреннего мироощущения у выпускников школы.

Не вдаваясь в дискуссию по поводу того, что именно следует понимать под базовым образованием, придерживаясь позиции НИИ теории и истории педагогики РАО, который под этим понятием подразумевает инвариант, «ядро», одинаково необходимое для каждого. Проведенный теоретический анализ, наблюдения и опыт позволяют выдвинуть совокупность актуальных признаков базового образования, особо значимых в становлении художественной культуры. Эти признаки уже проанализированы нами выше. Здесь же уместно подчеркнуть, что базовое школьное художественное образование призвано обеспечить полноценную адаптацию выпускников к жизни, труду, продолжению учебы для различных регионов страны, городской и сельской школы. Базовый компонент художественного образования школьников представляют собой ориентир и необходимую основу для углубленных занятий по индивидуально выбранным дисциплинам; он имеет длительное практическое (в том числе и художественное) последствие, формирующее потребность и возможность для самообразования и самовоспитания.

Среди общих задач художественного образования, отражающих опорные положения дидактики, базовыми, как показывает исследование, являются следующие: приобщение к общечеловеческим художественным ценностям; реализация возможности индивидуального выбора видов и жанров искусства, – развитие индивидуального вкуса, комплекса эстетических потребностей; обретение духовной автономии, гуманизация и наполнение образцами высокого искусства всех школьных учебных курсов, в том числе и тех, что обычно с искусством не сопрягаются; развитие положительных установок на освоение национального и интернационального моментов в личной художественной

культуре. И в основе формирования «художественного ядра» личности школьника опора на четыре базовых искусства может сыграть ведущую роль.

Мы уже говорили о таком факте, как традиционное отгораживание предметов, связанных с искусством, от других учебных курсов. Учителя-художники и по сей день не устают подчеркивать специфику предметов художественного цикла. В принципе, искусство и обучение ему действительно категории особые. Но оторванность от общего процесса придает им вольно или невольно характер «самостийного» действия. Так, например, принято считать, что учебные предметы с ведущим компонентом «образное видение мира» направлены на развитие, прежде всего гуманитарной культуры¹. Но зададимся вопросом: а какой из учебных предметов в конечном счете не направлен на это? Мы уже имели возможность говорить об этом. В сущности, «невоспитывающих» школьных курсов не существует вообще.

Все содержание образования направлено на формирование духовной культуры, что подчеркивается в каждой из объяснительных записок к программам. А если так, то специфичность художественного образования, видимая и «невооруженным глазом», вовсе не является непреодолимым препятствием к включению уроков искусства в целостную учебно-воспитательную систему школы. И, стало быть, художественное образование, основанное на приоритете базовых искусств следует рассматривать в едином ряду актуальных проблем общего процесса обучения. Таким образом, продуктивным, как показывает опыт, представляется тезис о необходимости выявлять то общее, что объединяет

¹ См. например: Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 196.

изобразительное искусство, художественную литературу, танец и музыку с другими курсами.

Собственная многолетняя практика школьного учителя музыки, проведенное лонгитюдное исследование убеждают в том, что традиционные межпредметные связи, необходимость которых декларируется многими методистами, малоэффективны в формировании художественной культуры учащихся. Это объясняется непрочностью таких связей, их нацеленностью лишь на внешние взаимоотношения между искусствами, а стало быть, и между предметами художественного направления. Более желательной представляется идея взаимодополнения курсов художественного цикла. Подобная идея как нельзя лучше может быть реализована при условии опоры на базовые искусства, механизм восприятия которых носит однотипный характер. Это может найти отражение в синхронном показе обобщающих искусствоведческих знаний внутри каждого из курсов, одновременного изучения того общего, что присуще искусству в целом как социально-эстетическому феномену.

«Художественный образ», «художественный стиль», «колорит», «ритм» и другие искусствоведческие понятия, освоение которых происходит одновременно в одних и тех же классах на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства, физической культуры (включающих и приобщение к культуре хореографического движения) позволяют с большой результативностью представить, феномен искусства, взятый в его «мусическом единстве», обеспечить необходимый и достаточный уровень эстетического обобщения видов искусства, развить художественную культуру ученика. Параллельно с обобщающими знаниями общеискусствоведческого характера осваиваются и специфический язык конкретного вида искусства, его образно-художественный строй, средства выразительности.

С позиций дидактики можно адекватно оценить активно, внедряемый в школу курс «Мировая художественная культура». В среде специалистов отношение к нему неоднозначно: от безоговорочного принятия до резкой критики. Среди критикующих этот курс – известные литературоведы Н. Н. Скатов и покойный Д.С. Лихачев. Учебный предмет «Мировая художественная культура» может быть представлен в двух основных вариантах. В первом – он обобщает знания об искусстве, полученные в предшествующие годы, и дополняет курсы изобразительного искусства и музыки, также ведущиеся в старшем звене школы. Во втором – этот предмет призван заменить преподавание музыки и изобразительного искусства в старшем звене школы. Имеющийся сегодня массовый опыт показывает, что данный курс, предлагаемый взамен музыки и изо, мало что прибавляет к художественному развитию старшеклассников. Вербальный, в своей основе, он не может приобщить старшеклассников к практической деятельности в области искусства. А в том случае происходит то, что польский эстетик В. Татаркевич назвал **контаминацией**, когда непосредственная практика в сфере искусства, активное в нем действие подменяется общими рассуждениями об искусстве. Всё изменяется к лучшему, если, курс «Мировая художественная культура» осваивается старшеклассниками вместе с изучением музыки, изо и хореографии, как это можно наблюдать в «школах искусств». В этом случае курс мировой художественной культуры удачно дополняет практические занятия музыкой, изо, хореографией, обеспечивая высокий уровень художественного обобщения.

Художественное образование старшеклассников, структурированное с учетом опыта предшествующего освоения четырех базовых искусств и обобщающего курса «Мировая художественная культура», предопределяет упреждающее художественное освоение мира учащимися.

Эмоционально осваивая искусство, школьники получают возможность эстетически пережить то, чего они в силу ряда причин не могут совокупно ощутить в реальности: высокое чувство любви, трагедию потери, чувство опасности, счастья. Такие эстетически окрашенные переживания значительно расширяют зону развития общей и художественной культуры, реализуют опережающую функцию искусства, способствуя становлению высокого эстетического сознания. Смысл функционирования искусства в системе школьного образования заключается, стало быть, не в том, чтобы идти к познанию искусства кратчайшим путем, а в том, чтобы на этом пути как можно больше увидеть, услышать и почувствовать.

Опора на четыре базовых искусства позволяет оснастить процесс художественного образования активизирующими методами формирования индивидуальных художественных вкусов, потребностей, идеалов. Это методы, базирующиеся на диалоге, дискуссионных формах работы, уважении чужого мнения, позитивной «конфликтности». Исследование показывает что «позитивная конфликтность» как правило возникает в ходе показа разноуровневых образцов искусства, в том числе и примеров эпатажного «андеграунда». Это методы, предусматривающие отстаивание собственной позиции, основанные на диалоговых, дискуссионных отношениях между воспитателем и воспитанниками. Стоит повторить, что ощутимых результатов сегодня может достичь лишь тот учитель-художник, который способен в ходе занятий строить позитивные отношения с учащимися, понимая и «прощая» их скоропреходящие художественные пристрастия, учитель демократичный, знающий дело, но никому не навязывающий, однако, собственных вкусовых предпочтений.

Совершенствование системы художественного образования в школе должно сопровождаться эстетизацией

большинства сфер школьной жизни, художественной составляющей которой призвана стать опора на базовые виды искусства. Это позволяет ученику на деле овладеть актуальным художественно-социальным опытом, включая знания, умения и способы деятельности, опыт творчества, развитие личностного отношения к высоким эстетическим ценностям.

В ходе конструирования содержания художественного образования как единого целого, создания программ методисты призваны учитывать факторы, обуславливающие «наполнение» художественного образования жизненным содержанием, основанном на использовании четырёх базовых искусств. Хочется надеяться, что художественное творчество и обучение ему займут достойное место в общей системе образования школьников. И это, несомненно будет означать усиление общей гуманизации и гуманитаризации содержания школьной жизни.

Л.В. Алиева

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ В ОПЫТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема создания демократического гражданского общества как гаранта развития РФ – независимого государства, его безопасности выделяет проблему управления процессами социального воспитания на первый план.

Воспитание в широком смысле и социальное воспитание (как целенаправленный процесс формирования личности конкретного общества и государства) – реальности конструируемые (управляемые) и саморегулируемые. В этом противоречии – сложность определения содержания, степени и форм управления процессом. Разрешение

данного противоречия видится в рассмотрении управления процессом воспитания в реальных условиях, пространствах его протекания: конкретном социуме, учреждении, семье, человеческом сообществе, образовательной, социальной, культурной, экономической среде.

Специфичность условий протекания процесса воспитания в конкретных «рамках», границах и поможет адаптировать управление, сделать его адекватным реалиям, т.е. рассматривать управление как адаптивное (а не «стандартное, единое на все случаи жизни, для всех сфер воспитания). Совершенствование управления процессом воспитания приобретает особую значимость в сохранении здорового, жизнеспособного поколения. Организация здорового образа жизни ребенка, воспитание на позитивных человеческих ценностях, в труде, приносящем радость и личное удовлетворение – эти задачи становятся приоритетными в управлении и национально значимыми.

Особое внимание уделено современному научному пониманию «управления» в социальной сфере, системах «человек – человек».

Управление рассматривается как: а) динамичная конкретно-историческая социальная система организации человеческой деятельности; б) специфическая деятельность, в которой происходит становление и развитие человека как профессионала, личности, индивидуальности; в) особая сфера профессиональной деятельности человека.

Управление – неотъемлемая атрибутивная характеристика системы, системообразующий фактор ее функционирования и развития; средство оптимизации функционирования системы, достижения наибольшего эффекта при наименьших затратах.

Современный взгляд на управление сводится к следующему. Прежде всего, сегодня перспективными являются «открытые системы управления» (отличные от «едино-

личного, властного управления-руководства, ориентированного на традиционные иерархические модели организации, приоритет узкого профессионализма руководителя). Это системы управления, направленные на организацию эффективного функционирования всех структур, подразделений на основе творческого сотрудничества, активного их включения в систему управления. Это системы, в основе которых самоуправленческие начала функционирования учреждения, органично взаимодействующие с государственными органами управления. Современные системы управления ориентируются не только на настоящее, а в значительной мере и степени должны быть устремлены в будущее (близкое и отдаленное), на постоянный поиск новых резервов, путей модернизации имеющихся средств и ресурсов, способов оптимизации и получения более высоких результатов.

Характерной особенностью «открытых систем управления» становится «управление людьми», организация общения, диалога субъектов, сочетание общего и развитие способов индивидуального управления.

Управление как особая деятельность («управленческая деятельность») по-новому определяет роль руководителя как:

- субъекта управленческой деятельности и объекта жизнедеятельности коллектива;
- управляющий, облеченный властью, руководитель коллектива людей,
- лидер, способный вести за собой подчиненных, используя человеческий авторитет и высокий профессионализм; способный создавать команду единомышленников (ядро системы «управления-самоуправления»);
- творческая личность, нацеленная в будущее, заинтересованный в нововведениях;

- дипломат, успешно преодолевающий внутренние и внешние конфликты в коллективе;
- **ВОСПИТАТЕЛЬ**, обладающий позитивными нравственными качествами, имеющий четкую гражданскую позицию, способный создавать коллектив и направлять его в позитивное русло развития;
- человек глубоких знаний, носитель культурных ценностей, твердого характера, способный быть образцом;
- инноватор, понимающий роль науки, готовый к экспериментам.

Становление и развитие открытых систем управления придает управленческой деятельности адаптивный характер.

Современные научные подходы (методологические, теоретические) к управлению, личности руководителя с учетом специфики нашего объекта управления – процесса воспитания в детском образовательном учреждении позволяют характеризовать его как «педагогическое управление» – особую деятельность, нацеленную, прежде всего, на активизацию всех субъектов процесса воспитания, оптимизацию воспитательных результатов за счет минимизации человеческих затрат.

Управление процессом воспитания – это процесс «дирижирования» связями системы, оформляющейся на основе реально протекающего воспитательного процесса. Изучение современного опыта управления в системе государственного дополнительного образования – важный теоретический ориентир обоснования роли управления в реализации специфического воспитательного процесса учреждений дополнительного образования (его организации, научно-методическом обеспечении позитивных результатов, подготовке профессиональных кадров воспитателей и т.д.).

Отдельные аспекты проблемы «педагогического управления» воспитательной деятельностью учреждения дополнительного образования представлены в диссертационных исследованиях Л.И. Горбуновой, Е.В. Евладовой, Л.В. Буйловой, А.И. Щетинской. Основные выводы исследований использованы при изучении опыта адаптивного управления воспитанием в учреждениях дополнительного образования.

База изучения опыта: опытная работа в образовательных учреждениях Москвы (ГОУ СШ. 234, УДО Дом детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина»); материалы аттестации учреждений дополнительного образования Москвы; Всероссийских конкурсов воспитательных систем образовательных учреждений; научно-практических конференций, периодической педагогической печати; исследования проблем воспитания в учреждениях дополнительного образования.

Актуальность проблемы управления процессом воспитания обусловлена: с одной стороны, воспитательной и социальной инновационностью системы дополнительного образования, в частности – государственных учреждений дополнительного образования; их особой ролью в системе общего и непрерывного открытого образования, системе социализации подрастающего поколения; с другой стороны, объективным (природосообразным, естественным) приоритетом воспитания как процесса взаимодействия взрослого поколения и детей на демократических и гуманистических началах, общности целей и интересов; разносторонностью, многозначностью воспитательного потенциала образовательной деятельности учреждения, в основе которой профессиональная и личностно значимая деятельность (как для педагога, так и для воспитанника).

Каждое учреждение дополнительного образования уникально: по целям, задачам, содержанию, организации

деятельности и процесса воспитания, социальным связям, профессиональному кадровому составу (педагог дополнительного образования, в отличие от учителя школы освобожден от «единого государственного профессионального стандарта»). А значит и управление педагогическим процессом в целом в каждом случае адаптивно.

Традиционные, единые подходы к системе управления учреждением дополнительного образования становятся тормозом, ограничивающим реализацию социально-педагогического назначения данного типа образовательных учреждений, его воспитательного потенциала.

Конкуренция в создаваемом современном образовательном пространстве (образовательных услуг) также заставляет переосмысливать, содержание управления, как важнейшего рычага динамичного позитивного и эффективного функционирования учреждения, привлекающее своими результатами детей и взрослых, определенные структуры (государственные и общественные).

Динамизм управления, его адаптация к реалиям жизни для учреждения дополнительного образования имеет и особое значение, так как этим учреждениям еще приходится сегодня доказывать не столько «дополнительность» (т.е. что-то необходимое, но не обязательное, сугубо добровольное), сколько социально-природную обусловленную жизненную необходимость в деле воспитания гражданина, человека, индивидуальности, личности, будущего профессионала; человека, готового к «собственному строительству» и преобразованиям окружающей жизни.

Учреждение дополнительного образования детей – специфическое социальное и культурное пространство жизнедеятельности ребенка и взрослого, особое пространство профессиональной педагогической деятельности, обладающее уникальным воспитательным потенциалом, который может быть реализован с помощью педагогически

продуманного управления воспитанием в реальной образовательной системе.

Анализируя опыт управления процессом воспитания в учреждениях дополнительного образования, исходили из научного современного видения управления как динамичной, социально ориентированной системы научной организации и эффективной оптимальной реализации специфического назначения и потенциала образовательного учреждения, повышения его статуса в обществе, успешного функционирования в открытом пространстве образовательных услуг (специфика учреждения дополнительного образования и его воспитательной системы представлены в научном сборнике «Критериальное обеспечение развития и эффективного функционирования воспитательной системы образовательного учреждения». Под ред. Н.Л.Селивановой. – М: ИТИП РАО, 2005).

Изучение опыта управления процессом воспитания в учреждениях дополнительного образования позволяет дать примерную классификацию типов управления (по основным приоритетам в содержании управления):

- ✓ управление – руководство нормативно-директивное (административное), сводящееся в основном к организации функционирования учреждения на основе директивных документов, созданию кадровой и материально-технической базы;
- ✓ управление образовательной деятельностью учреждения (скорее по образцу управления учебной работой в школе), внимание акцентируется на программном обеспечении образовательной деятельности, основой которой является процесс обучения основам профессиональной деятельности;
- ✓ управление – как организация силами учреждения массовых форм в досуговой сфере детей и взрослых в ближайшем социуме, используя профессиональ-

- ную подготовку педагогов и основную образовательную деятельность учреждения;
- ✓ управление образовательной деятельностью как базой социального воспитания детей (тип научно-методического обеспечения воспитательной эффективности образовательной деятельности).

Во всех типах управления наличествует внимание к воспитанию, но его роль и место в общем педагогическом процессе – неоднозначны (воспитательная цель заявляется в Уставе, программе и на этом «управление» процессом воспитания заканчивается).

Серьезным препятствием в переориентации содержания управления на решение воспитательных задач является то, что значительная часть руководителей учреждений дополнительного образования не являются по базовому образованию педагогами-воспитателями. Являясь представителями других специальностей (культработники, инженеры, артисты и т.д.) они свой опыт, увлеченность, талант организатора, руководителя реализуют в близкой им профессиональной области, стихийно, интуитивно решая воспитательные задачи (так, для руководителя-спортсмена важно, чтобы из его учреждения вышло как можно больше чемпионов, разрядников, культорганизаторы увлекаются массовыми формами важной общественно полезной деятельности и т.д.).

Обозначим выявленные в ходе исследования проблемы, общие тенденции в массовом опыте управления процессом воспитания в учреждениях дополнительного образования.

Объектом управления процессом воспитания, прежде всего, становится педагог дополнительного образования, формирование его позиции воспитателя (профессиональное образование он как правило имеет достаточное) в общем педагогическом процессе учреждения, но особенно в орга-

низации им деятельности детского объединения определенной профессиональной направленности (детское объединение – главный субъект социального воспитания).

На первый план все больше ставится не столько административно-директивное руководство (выполнение нормативных актов), сколько педагогическое управление: система переподготовки и повышения квалификации взрослых; систем организации взаимоотношений взрослых и детей, различных коллективных субъектов; стимулирование активности, творчества детей, развитие и закрепление у детей пробудившихся интересов, потребностей, возможностей, способностей (наряду с общими образовательными программами разрабатываются программы (траектории) индивидуального роста и развития каждого воспитанника), вводятся «Индивидуальные карты воспитанника», фиксирующие его успехи, проблемы).

В управлении процессом воспитания в учреждении дополнительного образования особенно значимой становится фигура и личность руководителя как «Главного Воспитателя» детей, взрослых – педагогов и родителей. Воспитательную направленность всей системе управления, как подтверждает опыт, придают руководители, которые прошли общественную школу социального воспитания (имеющие опыт работы в детских, молодежных, взрослых общественных организациях, объединениях, загородных детских лагерях).

Опыт адаптивного управления процессом воспитания в учреждениях дополнительного образования можно представить несколькими моделями:

а) модель управления созданием и организацией функционирования воспитательных систем учреждений дополнительного образования;

б) модель управления воспитательной системой образовательного учреждения, интегрирующей основное и дополнительное образование;

в) модель управления процессом формирования воспитательных пространств (макро и микро) во взаимодействии УДО с социумом (потенциальными воспитательными нишами: культурными, научными, экономическими, правовыми, общественными структурами и т.д.);

г) модель управления – механизма выявления и максимального использования воспитательной специфики однопрофильных учреждений дополнительного образования, видов деятельности различной образовательной направленности (художественной, экологической, социально-педагогической и др.);

д) модель управления процессами проектирования и программирования личностного роста педагога и воспитанника;

е) модель управления – организации социально, культурно, профессионально значимой общественной деятельности учреждения как базы социального внешкольного воспитания;

ж) модель управления взаимодействием учреждения дополнительного образования с детскими, детско-взрослыми общественными объединениями, организациями в воспитательном пространстве социума.

з) модель управления опытно-экспериментальной, инновационной деятельностью, связанной с оптимизацией процесса воспитания на основе новейших научных достижений, жизненных реалий, позитивных достижений учреждения и массовой практики.

Анализ опыта управления процессом воспитания в учреждениях дополнительного образования позволяет сделать некоторые выводы и наметить перспективы исследования проблемы.

Управление процессом воспитания – это прежде всего, «педагогическое управление», основой которого является создание условий личностного роста каждого субъекта (ребенка и взрослого).

Основные условия адаптивного управления процессом воспитания: создание коллектива профессионалов, стимулирование творчества педагога-воспитателя, повышения его педагогической квалификации, роста творческих общественных сообществ (инновационных центров); современное научно-методическое, программное обеспечение процесса воспитания; приоритет рефлексивной деятельности по сравнению с организаторской; гармоничное сочетание традиций воспитания с новациями; включенность в процесс воспитания всех коллективных субъектов с учетом их воспитательного потенциала на основе сотрудничества, взаимодействия; развитие самоуправленческих начал в общей системе управления (детских, взрослых органов самоуправления как особых ниш социального воспитания).

Рассматривая адаптивное управление процессом воспитания в образовательном учреждении дополнительного образования как многоуровневую систему, содержание которой составляет комплекс общих и специфических компонентов, актуальной становится проблема обоснования типичных уровней и адаптивных моделей дифференцированного управления процессом воспитания с учетом реальных условий его протекания, возраста воспитанников, воспитательного потенциала той или иной профессионально направленной деятельности коллективного субъекта (учреждения, взрослых структур, типов и форм детских объединений системы дополнительного образования).

Совершенствование управления процессом воспитания требует научного обоснования критериев его эффективности, ориентированных на воспитание как специфический социально-педагогический объект.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Учреждение дополнительного образования – особый тип системы основного образования детей и складывающейся системы открытого непрерывного образования, специфическая реальность социального воспитания детей и молодежи. Выявление и анализ специфического воспитательного потенциала учреждений дополнительного образования, их роли в обновлении процесса воспитания в современных условиях – теоретико-методологический подход к обоснованию критериального обеспечения эффективного функционирования воспитательных систем этих учреждений. Особенности учреждения дополнительного образования связаны, прежде всего, с его государственно-общественным социально-педагогическим назначением – быть существенным дополнением к системе непрерывного образования в целом (а не только к «основному образованию» школы). Эта «дополнительность» представлена приоритетом социального, индивидуального, личностного воспитания, самообразования, самовоспитания воспитанников в профессионально ориентированной основной образовательной деятельности учреждения.

Учреждения дополнительного образования являются инновационными, становящимися современными воспитательными реалиями, партнерами образовательных структур (государственных и общественных). Сфера их деятельности – внешкольное пространство социума, досуг детей.

Специфичен образовательный процесс в этих учреждениях. Основой обучения детей является преимущественно

но профессионально, практически направленная деятельность, представленная многими ее видами. Эта деятельность лично значима, привлекательна для ребенка, она является обычно результатом его выбора (или совета родителей). Результаты обучения тоже привлекательны (участие в выставках, смотрах, конкурсах; использование в повседневной жизни, в оказании помощи окружающим, младшим товарищам). Это результаты собственной добровольной творческой деятельности, как индивидуальной, так и коллективной. Сочетание положительных индивидуальных и коллективных результатов – важный воспитательный результат. Результаты-«оценки» выступают стимулами активности ребенка, мобилизации внутреннего потенциала, личного жизненного опыта для достижения лучших показателей. Деятельность в учреждениях дополнительного образования оказывает, таким образом, воспитательное воздействие на личность ребенка, на развитие и обогащение его социального опыта, индивидуально выраженных качеств.

В учреждениях дополнительного образования иные межвозрастные отношения, чем в школе, – неформальные отношения, взаимовлияния и взаимозависимости; отношения делового сотрудничества, нерегламентированные жестко временем, должностными обязанностями. Отношения в конкретной, предметной деятельности, в которой взрослый и ребенок партнеры, существенная воспитательная ценность.

В основе воспитания процесс позитивного взаимодействия взрослых и детей в общей деятельности, результатами которого является личностный рост каждого участника; творческий индивидуально и общественно значимый продукт (духовный, материальный). Воспитательная специфика учреждения дополнительного образования в его инновационной, постоянно обновляемой образовательной дея-

тельности; в демократизме, реальной гуманистичности педагогического процесса (добровольность участия детей; свобода выбора воспитанниками видов, форм образовательной деятельности; личностно ориентированная образовательная практика; отсутствие «государственных», жестких и обязательных стандартов содержания образования, свобода педагогического выбора целей, задач, вида и содержания образовательной деятельности; сочетание управления с самоуправлением; приоритет детских объединений – субъектов процесса). Специфичность данного типа образовательных учреждений состоит и в том, что именно в их инновационной образовательной деятельности формируется современный тип педагога – воспитателя как основного субъекта, творца воспитательной системы.

Социально-педагогическая специфика учреждений дополнительного образования представлена в ряде педагогических исследований (А.В. Фомина, Л.Н. Буйлова, Л.Г. Диханова, А.И. Щетинская, М.Н. Поволяева, В.А. Березина, Е.Б. Евладова, Л.Г. Горбунова и др.), а воспитательная система учреждения дополнительного образования как педагогический феномен пока еще не получила глубокого научного осмысления.

Специфический воспитательный потенциал учреждения дополнительного образования, который в практической его реализации может быть представлен интегрированно и дифференцированно в воспитательной системе, рассматриваем как один из критериев ее моделирования и функционирования. В определении содержания критериального обеспечения моделирования и эффективного функционирования воспитательной системы учреждения дополнительного образования как средства оптимизации процесса социального воспитания детей исходим из сущностных характеристик ключевых понятий-категорий: система, критерий, воспитание, образование, образовательная деятель-

ность, воспитательная система, воспитательное пространство.

Изучение и анализ современного опыта создания и функционирования воспитательных систем учреждений дополнительного образования («концентрированный анализ» практики) – один из важнейших методов научного познания воспитания и обоснования критериев моделирования данного процесса как специфической системы (управляемой и саморегулируемой).

База изучения опыта: экспертиза проектов воспитательных систем учреждений дополнительного образования, участников Всероссийских конкурсов Министерства образования РФ, аттестация учреждений дополнительного образования Москвы (2003-2004 гг.), изучение опыта образовательной деятельности учреждений системы дополнительного образования Москвы (Восточный, Южный, Северо-Восточный), анализ материалов периодической педагогической печати (журналы «Внешкольник», «Дополнительное образование», «Народное образование», научно-практических конференций, семинаров. Данные массового опыта дополнены результатами опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях Москвы (Дом детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина», СШ. 234).

Анализ опыта создания и развития воспитательных систем учреждений дополнительного образования позволяет обозначить **общие положительные тенденции**.

- Системообразующей воспитательной системы учреждения дополнительного образования является профессионально направленная деятельность (художественная, музыкальная, театральная, техническая, спортивная, экологическая и т.д.), как совместная жизнедеятельность детей и взрослых (педагога и воспитанника), ориентированная на удовлетворение индивидуальных потребностей, возможностей подростков, дошкольников,

практическое освоение ими азов профессии в гармоничном сочетании теоретической и практической подготовки в индивидуальной и коллективной деятельности; выбор будущей профессии.

- Детское объединение выступает ведущим средством организации системообразующей деятельности, коллективным субъектом воспитательной системы в целом (хоровая студия, театр, туристско-краеведческая группа, технический кружок, пресс-центр, клуб).
- Социально, общественно и культурно значимые массовые формы работы учреждения в окружающем социуме (слеты, фестивали, экологические десанты, конкурсы, выставки, трудовые операции, организация работы по месту жительства, в дошкольных образовательных учреждениях и т.д.), организаторами и активными участниками которых являются воспитанники (на практике апробирующие получаемые знания и умения, приобретая новый жизненный опыт), обеспечивают взаимосвязь основных структур системы, интегрируя, более эффективно реализуя их специфический воспитательный потенциал.
- Основу системообразующей деятельности представляет творчество педагога и воспитанника, что реально формирует субъектную позицию участников учебно-воспитательного процесса (взрослого и ребенка).
- Позиция взрослого, как субъекта характеризуется, прежде всего, его базовым профессиональным образованием (артист, музыкант, спортсмен) и творческим использованием педагогической специфики профессии (в обучении, воспитании, развитии подростка).
- Позиция воспитанника – активного участника образовательного процесса (добровольного, заинтересованного в позитивных результатах коллективных и индивидуальных).

- Процесс воспитания, представленный воспитательной системой, не столько «управляемый», задаваемый по целям, сколько саморегулируемый, самоопределяемый в дифференцированной образовательной деятельности; индивидуализированный. Просчитать, спроектировать воспитательные влияния той или иной деятельности на ребенка-индивида заранее практически невозможно; воспитание становится управляемым на определенной ступени позитивного освоения и принятия ребенком педагога и предлагаемой им профессиональной деятельности.

Воспитательная система учреждения дополнительного образования не является жестко структурированной, консервативно стабильной по содержанию, а скорее представляет собой динамичную реальность, субъекты которой – микровоспитательные системы детских объединений; структур-подразделений, творческих сообществ детей и взрослых, характеризуются демократичностью, вариативностью, обновляемостью содержания, форм деятельности, творческим ее характером.

Негативные тенденции.

Неоднозначно в реальном опыте определена роль воспитания в общей социально-педагогической деятельности учреждения дополнительного образования, что затрудняет процесс интеграции специфических воспитательных ценностей, оформление воспитательной системы учреждения. С одной стороны, делаются заявки на «воспитание в самом широком понимании процесса и явления («воспитание личности, индивидуальности, человека общемировой культуры и цивилизации»), которые не подкреплены конкретным содержанием, методиками, показателями результативности, кадровой и материально-технической базой. С другой стороны, воспитательные целевые установки сводятся к адаптации ребенка к современным социальным ус-

ловиям, задачам самореализации, самоопределения, удовлетворения интересов, потребностей ребенка без определения важнейших педагогических условий их достижения; не учитывается возраст воспитанников, их опыт, специфика профессиональной образовательной деятельности учреждения, профессиональный индивидуальный потенциал педагога дополнительного образования и т.д.

Заявляя о личностном, индивидуализированном подходе в воспитании, результатами его часто определяются показатели успехов ограниченной группы воспитанников (победители конкурсов, олимпиад, смотров, выставок, соревнований и т.д.), а воспитательное влияние на основную массу воспитанников (каждого персонально) фактически не фиксируется и не оценивается. В опыте функционирования воспитательных систем учреждений дополнительного образования явно недостаточно представлен огромный воспитательный потенциал массовых форм работы социальной, культурной, патриотической, гражданской, нравственной значимости (участие в юбилейных акциях, событиях района, города, региона, трудовые, экологические операции, смотры, фестивали и т.д.).

С позиций современной теории воспитательных систем (авторы-ученые Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.Т. Куракин, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов, А.В. Гаврилин) воспитательная система учреждения дополнительного образования оценивается как открытая, динамичная, упорядоченная, структурированная, целенаправленная, управляемая и саморегулируемая социально-педагогическая реальность, фактор специфического воздействия на личность ребенка, взрослого, окружающий социум.

В обобщенном виде социально-педагогическая характеристика воспитательной системы отражает «общее» для системы, «специфическое и единичное» учреждений дополнительного образования.

Каждая воспитательная система учреждения дополнительного образования, прежде всего, уникальна и неповторима. В соотношении общего, специфического и единичного – приоритет «единичного», отличающего воспитательную систему конкретного учреждения определенного типа, статуса (многопрофильные или однопрофильные, государственные и муниципальные, учреждения различной категоричности).

Можно сделать вывод, что воспитательная система учреждения дополнительного образования – педагогический феномен, который характеризуется уникальностью (единичностью) образовательной деятельности каждого учреждения (не стандартизированной «сверху»). Специфичность воспитательной системе придают: демократичность управления, наличие элементов общественности (участие в деятельности родительской, общественности, представителей различных структур социума; детских общественных объединений и самоорганизуемых сообществ детей и взрослых по увлечениям, интересам, активное включение коллектива детей и взрослых в общественно значимую жизнь района, города, села, региона и т.д.).

Специфичность воспитательной системы учреждения дополнительного образования представлена субъектной позицией, становление и развитие которой позволяет формировать личность-индивидуальность.

Многообразие, уникальность воспитательных систем учреждений дополнительного образования – фактор, который может оказывать значительное влияние на расширение воспитательного пространства социума, обозначая реальные ниши (сети) индивидуального проявления и развития ребенка с учетом его возраста, возможностей, способностей в сфере его досуговой деятельности.

Научно-методическое обеспечение моделирования и развития воспитательной системы учреждения до-

полнительного образования – условие эффективности ее функционирования в современном воспитательном пространстве.

Разработка критериев – важный блок научно-методического обеспечения развития воспитательной системы учреждения дополнительного образования.

Понятие-категорию «критерий» представляем в его сущностной смысловой многозначности (суждение, оценка, показатель, результат, методологический ориентир и т.д.), которая и составляет основу содержания критериального обеспечения.

Критериальное обеспечение эффективного функционирования воспитательной системы – это реализация основных принципов познания и преобразования **системы**.

Критериальное обеспечение рассматриваем как обособление научных подходов к определению критериев (не вообще), а применительно к педагогической реальности – воспитательной системе, ее эффективному функционированию в конкретном образовательном пространстве (среде) государственного учреждения системы дополнительного образования.

Критериальное обеспечение создания, становления и развития воспитательной системы – это наличие четкого представления об уникальных воспитательных возможностях учреждения: а) конкретного типа, статуса, б) его основных образовательных областях (художественная, спортивная, техническая деятельность и т.д.), в) кадрового ресурса, г) географического положения, социального окружения (так для сельских учреждений дополнительного образования уникальным воспитателем и учителем является природа, сельская общность, производительный труд в многообразии его видов, форм).

Критериальное обеспечение рассматриваем не как механический «набор» критериев, а как комплекс, в кото-

ром представлена органичная связь общих, специфических и единичных критериев позитивного, результативного функционирования системы.

Общие критерии определены с учетом: особенностей объекта – социальной и воспитательной системы образовательного учреждения; **специфические** – с учетом социального назначения и воспитательного потенциала учреждений дополнительного образования, которые представляют особый блок системы государственно-общественного непрерывного и открытого образования;

единичные критерии ориентируют на своеобразие (образовательное, воспитательное, социальное) конкретного учреждения дополнительного образования (его типа, статуса, профильной направленности основного содержания деятельности, кадрового состава и т.д.).

Содержание критериального обеспечения представляем комплексом критериев, ориентирующим на качественные характеристики (общие, специфические и единичные) воспитательной системы учреждения дополнительного образования как динамичной, развивающейся (на этапах создания, становления, развития, эффективного функционирования).

Комплекс критериев определяет прогнозируемые, научно обоснованные подходы к выбору средств создания, конструирования эффективно действующего социально-педагогического механизма, каковым является воспитательная система.

В определении критериального обеспечения воспитательной системы учреждения дополнительного образования важно предусмотреть наличие кризисных явлений в ее функционировании, как предвестников назревшей потребности обновления, развития (развитие понимается в позитивном смысле).

В критериальном обеспечении эффективного функционирования воспитательной системы важным ориентиром должна служить практика (как «критерий истины»). Под практикой понимаем изучение опыта создания и функционирования воспитательных систем учреждений разного типа, статуса и рефлексия его позитива, типичных проблем. Именно этот концентрированный анализ – один из существенных ориентиров в определении критериального обеспечения эффективного функционирования воспитательных систем.

На основе теоретических подходов и анализа опыта создания и функционирования воспитательных систем учреждений дополнительного образования определяем содержание критериального обеспечения взаимосвязанными блоками соответственно: конкретно смысловому определению критерия, этапам становления, развития воспитательной системы; ее оптимальному и эффективному функционированию.

1-ый блок – «критерии суждения о феномене» как методологические ориентиры познания воспитательной системы - педагогической реальности:

- представление о системе как объекте науки и практики; воспитательной системе как особом типе системы;
- современное научное знание о воспитании, его педагогических категориях (воспитательная система, воспитательное пространство, педагог-воспитатель, субъекты воспитания, воспитательная деятельность и др.), соотношении воспитания, образования, обучения, социализации;
- оценка практики как методологический критерий моделирования воспитательной системы учреждения дополнительного образования («критерий истины»);
- представление о специфике учреждения дополнительного образования – теоретический и методический

критерий конструирования, моделирования воспитательной системы;

- осознание цели, задач функционирования именно воспитательной системы (ее особого назначения) в образовательной деятельности учреждения, а не копирование задач образовательного учреждения в целом (такое «смещение» – типичный недостаток оценок воспитательных систем);
- соотнесение основных результатов функционирования воспитательной системы со спецификой основного содержания образовательной деятельности учреждения, его уникальностью (единичностью).

2-ой блок – критерии как показатели наличия системы, ее системообразующих компонентов (ядра системы): а) четко определенные воспитательные приоритеты в целеполагании, ценностях, конкретных задачах, принципах, методах воспитания, результатах; б) воспитательный ресурс основной образовательной деятельности учреждения дополнительного образования, в) методическая система, адекватная целеполаганию и содержанию воспитания; ориентированная на рациональную и эффективную организацию деятельности взрослого и ребенка, обеспечивающая взаимодействие, взаимосвязи основных структур системы; г) управление процессом воспитания как неотъемлемый атрибут характеристики системы, системообразующий фактор ее функционирования и развития; средство оптимизации функционирования системы, достижения наибольшего эффекта при наименьших затратах; д) основные взаимодействующие структуры – субъекты системы.

3-ий блок – показатели (критерии), приоритетные для воспитательной системы конкретного учреждения:

- наличие в образовательном учреждении сети творческих общественных детских и взрослых сообществ,

объединений, детско-взрослого самоуправления (специфические субъекты воспитательной системы);

- разработка и реализация интегрированных, дифференцированных индивидуальных программ воспитания детей (авторских, опытно-экспериментальных, адаптированных, инновационных);
- творческий и личностно-профессиональный рост педагогов учреждения как воспитателей;
- сферы социально-педагогического, культурологического влияния системы (вне стен учреждения);
- воспитательные особенности учебного процесса (социальная, практическая, личностная значимость основных знаний, профессиональная ориентации воспитанников, демократизация и гуманизация учебных отношений, методов обучения).

4-ый блок – критерии оптимальности функционирования (максимального использования имеющихся специфических ресурсов);

- приоритет воспитания в деятельности учреждения, его основных структур;
- становление субъектной позиции всех участников процесса (детей и взрослых, творческих сообществ, учебных объединений) в определенной динамике (возрастной, индивидуальной, с учетом основного вида деятельности);
- преобладание творчества воспитанников и педагогов в ходе реализации общих и индивидуальных образовательных программ;
- современный уровень профессиональной подготовки взрослых;
- ведущая роль педагогов-воспитателей (творческих их сообществ) в функционирование воспитательной системы;

- взаимодействие воспитательных традиций и новаций, стимулирующих процесс творческого личностного роста ребенка и взрослого;
- экономичность, разумность, целесообразность, результативность использования имеющихся внутренних и внешних ресурсов (КПД) и, прежде всего, человеческого (детей и взрослых);
- возрастание роли и значения в функционировании системы (и учреждения в целом) самоуправленческих начал (детского-взрослого самоуправления);
- преобразование целевых установок управления в область воспитания коллектива учреждения и каждого его члена, стимулирования индивидуального творческого роста; гармоничное сочетание педагогического управления с самоуправлением.

5 -ый блок – критерии как признаки и показатели «движения» системы :

- возникающие проблемы, кризисные явления и пути, способы их разрешения;
- возникновение инновационных идей, ценных инициатив со стороны субъектов системы,
- наличие новых связей, отношений основных субъектов; изменения в межличностных отношениях;
- развитие блока дополнительных (вспомогательных) видов воспитательной деятельности,
- обновление основного системообразующего содержания деятельности;
- динамика профессионального роста кадров; динамика участия (включенности) детей в деятельность учреждения; наличие позитивных достижений воспитанниками, педагогами;
- **наличие системы самоуправления (детского и взрослого) – важный показатель развития воспитательной системы.**

6– ой блок - критерии эффективного функционирования воспитательной системы:

- четко выраженная воспитательная специфика учреждения, ее проявление, реализация в основных блоках системы;
- демократический стиль управления, гуманистический характер взаимоотношений: «педагог-ученик», педагог – педагог – взрослый», «ученик-ученик»;
- лично ориентированная, практическая, духовно-нравственная направленность учебной деятельности;
- позиция ученика как развивающаяся субъектность, индивидуальность ребенка и т.д.);
- **профессиональная компетентность педагогов и руководителей;**
- связи учреждения со структурами окружающего социума, семьей;
- самовоспроизводство воспитательных кадров в деятельности учреждения.

7- ой блок – критерии как средства истинности, достоверности оценки результативности воспитательной системы:

- авторитет учреждения в окружающем социуме; оценки органами власти, образования, средствами печати, социальными партнерами – вузами, культурными учреждениями и т.д.;
- оценки общественности, родителей;
- позитивная динамика участия детей в деятельности учреждения; отношений детей (к учреждению, объединению, педагогам и т.д.);
- данные мониторинга результативности воспитательной системы; самооценки педагогического коллектива.

Особо выделим критерии результативности воспитательной системы для учреждения дополнительного образования в целом.

Создание и эффективное функционирование воспитательной системы способствует:

- ✓ более демократичной и гуманистичной организации всего образовательного процесса;
- ✓ оптимальной реализации воспитательного потенциала учебной профессионально ориентированной деятельности;
- ✓ созданию единого коллектива взрослых и детей, системы деловых, творческих, межличностных и межвозрастных отношений сотрудничества, взаимопомощи, уважения и доверия;
- ✓ формированию воспитательного пространства учреждения, основу которого составляют гуманные ценности общие для детей и взрослых;
- ✓ возрастанию спроса в окружающем социуме на дополнительные образовательные и воспитательные услуги учреждения;
- ✓ повышению социально-воспитательной ценности образования, профессиональной подготовки в глазах детей и взрослых;
- ✓ сокращению числа правонарушений и антисоциальных поступков со стороны воспитанников;
- ✓ достижению воспитанниками высоких результатов учебно-воспитательной работы на международных, региональных, местных фестивалях, конкурсах, олимпиадах;
- ✓ сформированности у ведущей группы педагогов позиции воспитателя, профессионала широкого профиля, личности-индивидуальности.

Критериальное обеспечение как комплекс взаимосвязанных критериев является отправной теоретико-методологической базой создания воспитательной системы, мерилom комплексной оценки реального ее функционирования.

ВИДЫ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

За последние годы педагогическая наука накопила огромный массив новых результатов исследования: методы обучения и воспитания, педагогические принципы, приемы и способы развития личностных и интеллектуальных качеств, методики и технологии изучения учебных предметов, теории и концепции, а также условия их реализации. Среди перечисленных результатов значительное место в научных исследованиях занимают педагогические концепции. Анализ результатов диссертаций показал, что концепция, как основной результат исследования встречается довольно часто. В кандидатских диссертациях концепция получена в каждой шестой работе, а в докторских исследованиях – в каждой второй.

Несмотря на то, что педагогическая концепция, является одним из распространенных результатов научно-педагогических исследований, на сегодняшний день нет ясности, что понимается под педагогической концепцией, каковы ее особенности, каким образом она должна быть описана для ее использования в научной и практической деятельности.

Целью данного исследования является понятийно-терминологический анализ понятий «педагогическая концепция» в научно-педагогических исследованиях, выявление видов концепций в различных областях педагогики, определение структуры и содержания концепций, обоснование методологических рекомендаций к описанию педагогических концепций. С этой целью нами были проанализированы двести текстов авторефератов докторских и кандидатских диссертаций в области педагогики, защищенных в период с 1996 по 2007 годы, а также нормативные доку-

менты, такие как Концепция модернизации российского образования¹, авторская Концепция начальной школы², Концепция аттестации педагогических кадров³.

Прежде всего, следует отметить, что в теории и практики педагогической науки отсутствует единое определение понятия «концепция» несмотря на довольно частое употребление этого термина, как основного результата в различных публикациях и научно-педагогических исследованиях. Определение понятия «педагогическая концепция» отсутствует в российской педагогической энциклопедии, нет его и в педагогических словарях, поэтому мы изначально опирались на интерпретации понятия «концепция» в других словарях и профессиональных энциклопедиях.

Поскольку концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – термин, пришедший к нам из латинского языка, то изначально мы обратились к словарю иностранных слов, в котором, как выяснилось, концепция имеет два значения: 1) система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения научного труда и т.д.⁴ В словаре русского языка концепция понимается и как система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на то или иное явление, и как основная мысль, идея произведения, сочинения и т.п.⁵ В словаре В. Даля концепция определяется как понятие, образ понятия, способ понимания, соображения и выводы⁶.

¹ http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

² <http://www.ouro.ru/iro/official/concept/>

³ http://www.gosstroy.gov.ru/txt/strukt26_3.doc

⁴ Словарь иностранных слов.– М.: Русский язык, 1979. – 7-е изд., перераб. – С. 258.

⁵ Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, ин-т рус. яз.: Под ред. А.П. Евгеньевой.– М.: Русский язык, 1983. – С. 97.

⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1978. – Т. 2. – С. 154.

Более полное и развернутое определение «концепции» мы находим в профессиональных энциклопедиях. Так, например, в философском энциклопедическом словаре концепция понимается, как определяющий способ понимания, трактовка какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения. Сказано также, что термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности¹.

В википедии концепция включает в себя все вышеперечисленные определения, а именно она понимается как определённый способ понимания (трактовки) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения. Термин концепция употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, технической, политической и других видах деятельности.

И, наконец, мы обратились к педагогическим словарям. В словаре педагогических терминов концепция понимается как основной замысел, ведущая идея, конструктивный принцип различных видов деятельности². Тогда как в Словаре-справочнике по педагогике понятие концепция имеет два значения: 1) система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ,

¹ Философский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия». – 1983. – С. 278.

² Словарь педагогических терминов. Методические материалы для студентов по изучению курса педагогики. Под ред. В.В. Макаева. – Пятигорск: ПГЛУ, 1996. – С. 51.

программ, проектов, планов¹. В Словаре по образованию и педагогике концепция понимается как система взглядов, принципов в какой-либо области; общий замысел, основная идея труда, произведения².

Таким образом, если обобщить все выше перечисленные трактовки, то получится, что концепция это и ведущая мысль, и единый замысел, и способ понимания, и система взглядов и принципов, и теоретическое построение, руководящая идея, и трактовка какого либо предмета, явления, процесса. Необходимо отметить, что хотя концепция термин общенаучный мы полагаем, что педагогическая концепция имеет свои особенности, которые должны быть отражены в самом определении этого понятия. Так, например, по определению Н.В. Бордовской концепция (педагогическая) – это система ведущих идей, раскрывающая трактовку сущности педагогического объекта, а также система принципов и методов, с помощью которого раскрывается способ понимания и преобразования выделенного педагогического явления, процесса или педагогической системы³.

Тогда как, другой автор, С.В. Бобрышев немного иначе определяет педагогическую концепцию. По его мнению, педагогическая концепция это теоретико-методологическая и эмпирическая система взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути техно-

¹ Словарь-справочник по педагогике / Авт. сост. В.А. Мижериков; Под ред. П.И. Педкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

² Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Просвещение. – 2004. – С. 158.

³ [http // www. Internet-school.ru](http://www.Internet-school.ru)

логического пути преобразований. Далее он отмечает, что концепция является базисом педагогической теории, её содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания¹.

Согласно данным определениям педагогическая концепция должна включать в себя описание педагогических объектов, принципов, методов, взглядов, суждений, идей, структурно-содержательных особенностей, механизмов, общих правил. Известно, что эти компоненты содержатся и в других педагогических категориях, таких как парадигма, доктрина, теория и др. об этом свидетельствуют данные википедии и других источников, в которых сказано, что очень часто концепция заменяется близкими ему терминами «доктрина», «теория», «система» и т.д. и они также могут выступать как синонимы концепции. Мы полагаем, что отличия между концепцией и вышеназванными понятиями существуют, прежде всего, в содержании и структуре. В ряде исследований это предположение подтверждается, так в работе С.В. Бобрышева сказано, что отличие педагогической концепции от педагогической теории заключается в наличии в теории законов и закономерностей и соответственно в их отсутствии в концепции.

Другого мнения придерживается А.М. Новиков – педагогическая теория это комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними. В этом смысле, пишет автор, слово теория часто заменяется словом «концепция». Например, теория проблемного обучения в педагогике нередко называется концепцией. Это объясняется тем, что в строгом смысле слово «теория» в общественных и гуманитарных

¹ Бобрышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: Автореф. дис... д-ра пед наук. – Санкт-Петербург, 2007.

науках практически не употребляется в силу чрезвычайной неподвижности, изменчивости плохой предсказуемости или вовсе непредсказуемости явлений и процессов, изучаемых этими науками, невозможно ввести точно измеряемые их количественные характеристики¹.

Для того чтобы проверить это утверждение и определить педагогических концепций мы проанализировали авторефераты докторских и кандидатских диссертаций, в которых, концепция заявлена как основной результат исследования. В итоге нами было выявлено более трех десятков видов педагогических концепций: андрогогическая, антропологическая, гуманистическая, демократическая, дидактическая, знаково-речевая, инновационная, интегративно-педагогическая, кантовская, кибернетическая, культурно-историческая, культурологическая, методологическая, научно-педагогическая, национальная, новоевропейская, новаторская, параметрическая, психолого-дидактическая, психолого-педагогическая, развивающая, рефлексивно-гуманистическая, синергетическая, стратометрическая, социально-психологическая, социоцентристская, учебно-методическая, философско-педагогическая, функционально-целевая, художественная, экологическая, религиозная, философская и т.д.

В результате исследования нами было выявлено, что виды педагогических концепций исключительно разнообразны и многочисленны, но они имеют типологические характеристики, связанные с целями, предметной и функциональной направленностью и принципами, лежащими в основании этих концепций. Так было выявлено, что одной из типологических характеристик концепции является наличие в них **педагогических целей**, т.е. одни концепции предназначены для эффективного обучения, воспитания,

¹ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – С. 67-68.

развития школьников; другие для осуществления качественной подготовки будущих специалистов, третьи для продуктивного развития инновационных профессионально-образовательных систем или направленные на преобразование существующих образовательных систем.

Педагогические концепции характеризуются также **предметной направленностью** (акмеологическая концепция продуктивного развития инновационных профессионально-образовательных систем, дидактическая, андрологическая антропологическая, кибернетическая, культурологическая, методологическая, экологическая) и функциональной направленностью (инновационная, интегративная, новаторская, развивающая и др.). Другой не менее важной типологической характеристикой является наличие педагогических принципов, лежащих в основе той или иной концепции (демократическая, гуманистическая, открытая, научная и др.). В результате анализа результатов докторских и кандидатских диссертаций нами были выявлено, что каждая область педагогических знаний имеет виды концепций.

Так, например, в теории воспитания это концепции воспитания и формирования различных качеств, свойств личности, культуры поведения и т.д. В теории обучения содержатся концепции различных видов обучения, такие как концепция электронного (инновационного, комбинированного, профильного и т.д.) обучения. В истории педагогики концепции, как правило, анализируются: концепция единой трудовой школы; концепция модернизации российского образования; концепция реализации гуманистической педагогики; концепция свободного воспитания и т.д.

Таким образом, анализ педагогических концепций иллюстрируют не только разнообразие их видов, но и сходство концепций связанных с процессами в различных областях педагогической науки. Так, нами были выявлены концепции различных педагогических процессов: образо-

вания, становления, реализации, развития, сопровождения, обучения, управления, формирования, проектирования, актуализации, модернизации, исследования, которые могут присутствовать в различных областях педагогического знания: и в дидактике, и в теории воспитания, и в истории педагогики.

Кроме этого, нами выявлены педагогические концепции, условно нами названные, как **концепции объектов** – это концепции системы, концепция культурной среды, концепция образовательных ресурсов, концепция методов, концепция этапов генезиса, концепция школы, концепция оценки, которые также могут присутствовать в разных областях педагогики.

В связи с этим возникает ряд вопросов: есть ли сходство в описании, например, концепции системы воспитания в педагогике профессионального образования и концепции системы в теории обучения? Различно ли по описанию содержания и структуры концепция системы функционирования детской общественной организации и концепция системы художественного воспитания? Для того чтобы ответить на эти и другие вопросы мы, обратились к авторефератам диссертаций и документам.

Так в докторской диссертации Э.А. Мальцевой концепция системы описана следующим способом: «Разработана концепция системы функционирования детской общественной организации как пространства социального воспитания (понятийный аппарат, цели, функции, принципы деятельности в их содержательно-процессуальном наполнении, результативность деятельности)»¹. Согласно данному описанию концепция системы функционирования детской общественной организации состоит из понятийного

¹ Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков. Автореф. дис.. д-ра пед. наук – Ижевск, 2006.

аппарата, цели, функций, принципов и результатов деятельности.

Возьмем другой пример – работу А.Г. Недосекиной, где результатом исследования является концепция системы, и рассмотрим ее структуру описания. Автор пишет, что «разработана концепция системы художественного воспитания студентов в вузах нехудожественного профиля, в состав которой входят основные идеи, сущностные характеристики, принципы построения системы художественного воспитания, и, как следствие, – концептуальная модель такой системы, включающая в себя четыре базовые подсистемы (концептуальную, нормативную, методическую и практическую); ее характерными признаками являются: демократизм, открытость, гибкость, развитие, а основными субъектами эстетической деятельности выступают студенты, преподаватели, Художественный совет, центр эстетического воспитания, кафедра эстетики, этики и культурологии»¹.

Таким образом; данная концепция состоит из идеи, характеристик, принципов и модели, которая в свою очередь включает в себя подсистемы, характеризующиеся признаками и субъектами. Как видно из рассмотренных примеров, педагогические концепции одного и того же вида, а именно концепции системы различны по структуре и содержанию. Общим у данных концепций является только наличие педагогических принципов. Рассмотрим другие примеры описания педагогических концепций.

Так, например, Концепция российского начального образования Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, состоит из следующих компонентов: **основы, теории**, положенные в основании концепции, принципы гуманизации, основные **цели и задачи** содержания начального развивающего обра-

¹ Недосекина А.Г. Система художественного воспитания студентов в вузе, Автореф. дис... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2007.

зования, **принципы** построения, **содержания и способы** обучения, **методы** обучения, **особенности** учебных предметов начальной школы, **учебный план**, **формы** организации учебной деятельности, **условия** формирования учебной самостоятельности младших школьников, планируемые **результаты и перспективы** развития образовательной системы Эльконина-Давыдова.

Тогда как в описании другого нормативного документа – Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года определены другие составные компоненты. Данная концепция включает в себя следующие компоненты: **роль образования** в развитии российского общества; Российское образование и **тенденции мирового развития**, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования; социальные **требования** к системе российского образования; **состояние** российской системы образования и необходимость ее модернизации; **цели и основные задачи** модернизации образования; **приоритеты** образовательной политики; **меры** и правовые и экономические **условия** по реализации и обеспечению государственных гарантий доступности качественного образования; создание условий для повышения качества общего образования; создание условий для повышения качества профессионального образования; **условия** формирование эффективных экономических отношений в образовании.

Как видно из текста, Концепция модернизация состоит из цели и основных задач модернизации; описания тенденций мирового развития; описания состояния российской системы образования; приоритетов образовательной политики, а также описания мер и условий по обеспечению качественного образования.

Другой пример описание нормативного документа – это Концепция аттестации педагогических кадров образовательных учреждений среднего профессионального обра-

зования. Данная педагогическая концепция включает в себя следующие характеристики: **цели и задачи** проведения аттестации, **принципы и основания** аттестации, **модель** профессионализма работника образовательной системы, **объекты** профессиональной аттестации, **средства и процедуры** аттестации, условия организации и проведения аттестации: **нормативно-правовое обеспечение** аттестации, **материально-техническое, кадровое обеспечение и методическое обеспечение** аттестации.

Из данных примеров описания мы видим, что педагогические концепции одного и того же вида имеют различную структуру и содержание. В первом и втором примере общим в описании структуры концепций было только наличие принципов. Можно предположить, что принципы являются основной характеристикой концепций, согласно вышеперечисленным определениям. Что бы проверить эту гипотезу мы проанализировали все тексты концепций с целью подтверждения этого предположения и выявления структуры и содержания педагогической концепции. В результате у нас получились следующие выводы. Педагогические концепции одного и того же типа и вида имеют различные структурные компоненты.

Согласно текстам описания, концепции состоят из таких компонентов: идеи, модель, принципы, условия, цели, а также закономерности, источники, кластеры, компоненты, меры (мероприятия), место в теории педагогики, методы, механизмы, нормативно-правовая основа, обеспечение (кадровое, материально-техническое, методическое, нормативно-правовое), объекты, основания, основы, особенности, положения, понятийный аппарат, правила, приоритеты, программа, процедуры, результативность, связи, система, содержание, содержательно-смысловое наполнение концепции, способы, средства (практического использования), субъекты, схема, теория, тенденции, технологии,

учебный план, факты, формы, функции, характеристики, этапы, явления, ядро. Но вместе с тем нет ни одного структурного компонента, который бы присутствовал во всех педагогических концепциях.

В соответствии с полученными результатами можно предположить, что для большинства педагогических концепций типовыми структурными компонентами являются: цели, задачи, принципы, модели, условия реализации. Здесь необходимо отметить, что концепция может включать в себя и другие характеристики (приоритеты, тенденции, описание роли или состояния объекта и др.), которые обуславливаются спецификой той или иной концепции и областью ее применения.

Так, например, описание концепций в историко-педагогических исследованиях будет дополнено еще и временными рамками, историческими периодами и т.д., а описание концепций развития институтов, факультетов, различных центров будут дополняться еще такими компонентами как мероприятия, исполнители, ожидаемые результаты от внедрения концепции и т.д. Поскольку педагогические концепции описаны разными способами и содержат в себе различные компоненты, то сравнивать и систематизировать данные результаты достаточно трудно и проблематично, что и затрудняет поиск и использование полученных концепций в педагогической науке и практике.

Результат должен быть описан таким образом, чтобы заинтересованные лица могли его оценить и использовать в научной или практической деятельности. Такое описание предполагает перевод информации о результатах исследования в форму, удобную для её дальнейшего использования.

И все же, как необходимо описывать концепции, чтобы они были доступны для пользователей в их научной и практической деятельности, чтобы их могли анализировать,

сравнивать и систематизировать эксперты? Мы полагаем, что для содержательного и ценностного описания педагогических концепций целесообразно использовать объектно-компонентный метод, предложенный В.М. Полонским¹.

В соответствии с требованиями применения этого метода мы определили методологические рекомендации для описания концепций в педагогических исследованиях. К ним относятся следующие:

– определить тип концепции, (концепция воспитания, концепция обучения, концепция развития и др.);

– указать и обосновать вид концепции (педагогическая, психолого-педагогическая, акмеологическая, антропологическая, гуманистическая, демократическая, дидактическая, знаково-речевая, инновационная, интегративная и т.д.);

– обозначить цель (назначение) данной концепции (модернизация образования, развитие института, аттестация педагогических кадров, воспитание экологической культуры и др.);

– указать методы, способы, на основе которых была получена данная концепция (анализ, изучение и обобщение передового педагогического опыта, квазиэксперимент, мониторинг и др.);

– указать теории, идеи, предпосылки, нормативные документы в области образования, на основе которых была разработана данная концепция (теория системного подхода, теория креативного развития и саморазвития личности в образовательной деятельности, на идеях акмеологического, конкурентоспособного подходов и др.)

– сформулировать и описать структурные компоненты, предложенной концепции (цели и задачи, основные

¹ Полонский, В.М. Структура результата научно-педагогических исследований. – Педагогика, 1998. – № 7. – С. 26-31.

принципы и направления деятельности, механизмы управления, модель и ее содержание, формы, методы работы, условия, необходимые для реализации концепции, перспективные направления, конечный и ожидаемый результаты и др.).

Предложенные нами рекомендации позволяют более содержательно описать и четко рефлексировать собственное описание результата «педагогическая концепция», анализировать полноту формулировок различных видов концепций других авторов с единых методологических позиций.

Литература

1. *Бобрышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: Автореф. дис... д-ра пед наук. – Санкт-Петербург, 2007.*
2. *Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1978 – Т.2. – С. 154.*
3. *Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков. Автореф. дис... д-ра пед. наук - Ижевск. – 2006.*
4. *Недосекина А.Г. Система художественного воспитания студентов в вузе, Автореф. дис... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2007.*
5. *Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – С. 67-68.*
6. *Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Просвещение. – 2004. – С. 158.*
7. *Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований. – Педагогика, 1998. – № 7. – С. 26-31.*
8. *Словарь иностранных слов.– 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – С. 258.*
9. *Словарь педагогических терминов. Методические материалы для студентов по изучению курса педагогики. Под ред. В.В. Макаева. – Пятигорск: ПГЛУ, 1996. – С. 51.*

10. *Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, ин-т рус. яз.: Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Русский язык., 1983. – С. 97.*
11. *Словарь-справочник по педагогике / Авт. сост. В.А. Мижеринов; Под ред. П.И. Педкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.*
12. *Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 278.*

В.А. Баранов

А.С. БУБНОВ И ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕПРЕССИИ ПРОТИВ ПЕДАГОГОВ И СОТРУДНИКОВ НАРКОМПРОСА В 1936-1938 гг.

В понимании причин репрессий среди сотрудников Наркомпроса, необходимо рассмотреть ряд субъективных и объективных факторов, выделив три составляющих общей картины разыгравшейся трагедии “большого террора”, когда сотни тысяч неповинных людей были арестованы и почти половина из них расстреляна¹. Репрессии среди педагогических кадров являлись составной частью общей политики тоталитарного режима. Немалую роль в репрессиях среди сотрудников Наркомпроса и подведомственных ему учреждений сыграло то обстоятельство, что во главе этого ведомства стояли А.С. Бубнов и Н. К. Крупская, которые принадлежали к “старому” поколению большевиков, и имели богатую политическую биографию. Они принимали самое непосредственное участие во внутрипартийной борьбе двадцатых годов. Именно против этой «старой гвардии» были направлены сталинские партийные чистки. Все это

¹ Всего осуждено за контрреволюционные и другие особо опасные государственные преступления (чел.) за 1937-38 гг. 1 344 923, из них приговорено к высшей мере наказания 681 692.

совпало с резким поворотом в образовательной политике советского государства, который проявился во многих событиях этого непростого, трагического периода истории. Стоит упомянуть лишь последствия запрета педологии в 1936 году, что имело наиболее серьезное воздействие на последующее развитие педагогической мысли в нашей стране. Субъективные причины репрессий раскрываются, если проследить политическую биографию наркома просвещения этого времени – Андрея Сергеевича Бубнова. В 1918-1929 гг. не было ни одной политической оппозиции, к которой так или иначе не примыкал бы А.С. Бубнов и которую вскоре не покидал бы. Так, Бубнов был тесно связан с Н.И. Бухариным еще со времен дореволюционного подполья, примыкал к «левым коммунистам», выступал против ленинской инициативы подписания Брестского мира с Германией. Однако А.С. Бубнов быстро отошел от «левых».

Тот высокий статус, которого сумел добиться А.С. Бубнов, будучи начальником Политического Управления Рабоче-крестьянской Красной армии, стал всерьез беспокоить Народного комиссара по военным и морским делам К.Е. Ворошилова, уже занявшего собственное место в кругу ближайших соратников Сталина. По свидетельству И.Э. Якира, К.Е. Ворошилов предлагал ему «пойти вместо Бубнова начальником ПУРа». По словам Якира, это относилось ко времени по окончании «большой борьбы в армии с так называемой белорусско-толмачевской оппозицией¹».

¹ Белорусско-толмачевская оппозиция – в конце 1920 гг. обнаружилось недовольство со стороны коллективов Военно-политической Академии им. Толмачева и политработников Белорусского военного округа политикой введения единоначалия в армии. Свою позицию они выразили в нескольких резолюциях. К.Е. Ворошилов посчитал такую критику опасной и осудил. Позиция А.С. Бубнова в отношении “толмачевцев” была, по мнению Е.К. Ворошилова, недостаточно последовательной, что привело к охлаждению их личных отношений и стало одной из причин окончания военно-политической карьеры А.С. Бубнова.

Так или иначе, в конце 1920-х гг. Сталин решил отодвинуть А.С. Бубнова от активной политической деятельности, продолжая использовать, однако, его организаторские способности. В 1929 г. 350 опытных партийных работников были направлены на укрепление народного образования страны. Включенный в этот список А.С. Бубнов занял пост Народного комиссара просвещения РСФСР, сменив неугодного Сталину А.В. Луначарского.

Время пребывания А.С. Бубнова на посту наркома просвещения, характеризовалось разнонаправленными процессами, которые были характерны и для остальных областей общественной жизни СССР 1930-х гг. Это, несомненно, наложило свой отпечаток на характер его деятельности. Жесткая политическая идеологическая борьба тридцатых годов отразилась и на судьбе наркома. А.С. Бубнов был необоснованно арестован в 1937 г. и расстрелян в 1938 году. Перед этим Бубнов был исполнителем и инициатором нескольких волн репрессий и кампаний критики в научно-образовательной сфере до 1937 г.: "академическое дело" в 1929-1931 гг., критика преподавания истории в 1934 г., разгром педологии как науки в 1936 г. Каждая из этих кампаний фактически была направлена против перегибов предшествующей политики. Даже политика политехнизации школы оказалась неудачной и была во многом свернута уже к 1937 г. В результате крайне не последовательной политики в сфере образования, руководство Наркомпроса оказалось дискредитированным. Инициатором перемены курса являлось высшее партийное руководство во главе со И.В. Сталиным, т.к. большинство инициатив исходило от ЦК ВКП(б), а Наркомпрос должен был их исполнять. Однако основным исполнителем был именно нарком просвещения А.С. Бубнов. И именно ему пришлось нести весь груз ответственности за ошибки, о чем говорит регулярная критика деятельности Наркомата как со стороны различ-

ных представителей ЦК ВКП(б), так и комсомольских, профсоюзных деятелей, средств массовой информации, советской общественности. С другой стороны А.С. Бубнов, как и многие другие сотрудники аппарата Наркомпроса принадлежал к “старой гвардии” большевиков и был связан в том числе и личными отношениями представителями партийного аппарата, против которых проводились репрессии 1930-х гг. Совокупность этих факторов привела к тому, массовые политические репрессии 1937-1938 гг. не могли обойти стороной как руководство Наркомпроса так и подведомственные ему учреждения.

С середины 1936 г. активизировались аресты среди сотрудников самого наркомата. К 1 марта 1937 г. в аппарате Наркомпроса было репрессировано 228 чел. (почти 40% его сотрудников)¹. Согласно доложенным А.С. Бубнову данным, были арестованы: 2 наркома просвещения автономных республик РСФСР и один заведующий районо, 12 директоров вузов, 2 декана факультетов, 79 преподавателей педагогических вузов.

К июлю 1937 г. из партии были исключены 50 заведующих роно (из них 35 были арестованы), смещены все директора педагогических вузов и научно-исследовательских институтов Наркомпроса, арестованы 5 наркомов просвещения автономных республик, 7 заведующих крайно и облоно, сотни преподавателей вузов и школьных учителей.

Были репрессированы многие профессора, доценты, аспиранты и студенты Казанского, Краснодарского, Чувашского, Горьковского, Астраханского, Кабардино-Балкарского пединститутов и университетов, преподаватели и учащиеся многих педтехникумов, готовивших национальные кадры, директора и учителя общеобразовательных национальных школ².

¹ Куманёв В.А., Куликова И.С. Указ. соч. С. 217.

² Родин А.М. Оппонент четырех вождей... С. 259.

На сегодняшний день документально установлены фамилии 5513 педагогов, подвергнувшихся политическим репрессиям в 1937-138 гг.¹ Как показывает анализ возрастного состава репрессированных по имеющимся данным от общего числа 8.5% составили педагоги в возрасте от 55 до 75 лет, 57.5% в возрасте от 35 до 55 лет и 34% в возрасте от 17 до 35 лет. Таким образом, можно говорить о том, что репрессии затронули главным образом педагогов, получивших еще дореволюционное образование. Это в свою очередь отражает общую тенденцию репрессивной политики сталинского руководства, которая стремилась расчистить дорогу молодым кадрам за счет “вычищения старой гвардии”. Как и во многих других сферах, такая политика нанесла катастрофический урон советскому учительству, так как в первую очередь были репрессированы наиболее опытные работники.

Как показывает анализ тех же данных, меры наказания были чрезвычайно суровые: из известных нам 5513 педагогов, арестованных в 1937-1938 гг., 2924 были приговорены к расстрелу и 1251 осуждены на сроки более 8 лет. Именно волна массовых репрессий, во многом, способствовала росту дефицита учительских кадров 1937 году. Российскому учительству, и без того не отвечавшему по своему количественному и качественному составу требованиям времени, был нанесен мощный удар. Этот удар не был преднамеренным, имеющим заранее спланированную цель ослабления рядов учительства.

Нанесенный урон являлся результатом общей политики советского режима. Школьное учительство подверглось репрессиям так же неизбежно и закономерно, как представители других социальных групп и слоев общества. Однако в отличие от людей других профессий учителя как «бойцы идеологического фронта» чаще всего подвергались

¹ Мемориал «Жертвы политических репрессий в СССР». Диск 1.

гонениям при аресте родных и близких¹. Учитель рассматривался как проводник идеологии, как пропагандист. Член семьи врага народа не мог уже рассматриваться как надежный рупор партии в ученической среде.

А.С. Бубнов как руководитель Наркомпроса не мог быть в стороне от общего потока репрессий. Вынужденный балансировать между здравым смыслом и проводимой политикой, он быстро сам стал жертвой репрессий.

*В.Г. Безрогов,
Н.Б. Баранникова*

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ЦИЦЕРОНА²

Среди сохранившихся текстов Марка Туллия Цицерона (103-43 гг. до н.э.), выдающегося теоретика римского образования, формулировавшего ряд своих идей исходя из собственного биографического опыта, особое место занимает трактат «Об обязанностях» (De officiis libri III), написанный им в октябре – декабре 44 г. до н.э.³. Сочинение было создано в период, когда Цицерон-политик был в который раз удален с государственных постов во время возвышения Цезаря, его убийства и борьбы с притязаниями на освободившееся место Марка Антония. Период вынужденного «досуга» оказался плодотворным для Цицерона-автора. Размышления над «разумом детей», проявленным республиканцами, убившими Гая Юлия Цезаря как грядущ-

¹ Родин А.М. Оппонент четырех вождей... С. 257.

² Работа поддержана грантом РГНФ 08-06-00007а.

³ Иногда называют более широкую хронологию – вплоть до осени 43 г. до н.э. (см.: С.Л. Утченко. Трактат Цицерона «Об обязанностях» и образ идеального гражданина // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М., 1974. – С. 159).

шего диктатора, но не сумевшими победить зароненные Цезарем в римское общество монархические идеи, приводят его к работе над текстом, обращенным в качестве назидания к собственному сыну Марку, которому в 44 г. исполнился 21 год.

Подобно Катону Старшему, Цицерон воспитывал и обучал Марка под своим неусыпным надзором. Четырнадцатипятинадцатилетнего отрока он брал с собой для того, чтобы мальчик обучался наблюдая исполнение отцом должности проконсула в Киликии. Сын Цицерона начал жизнь взрослого человека в 16 лет, командуя отрядом конницы в армии Помпея во время гражданской войны 49-48 гг. Прощенный Цезарем после поражения армии Помпея, Марк занял должность эдила в Арпике спустя некоторое время (46 г. до н.э.). Цицерон-отец упорно хотел дать сыну философское образование, хотя тот, по видимому, не очень был склонен продолжать дело отца. Тем не менее отец отправил Марка в 45 г. обучаться философии и риторике в Афинах. Тому и другому двадцатилетний юноша учился без энтузиазма, нередко предпочитая занятиям развлечения молодости. В 42-39 гг. Марк-младший вновь в числе солдат, сражается на фронтах новой гражданской войны, и снова в рядах тех, кто проиграл, на этот раз Октавиану Августу. Прощенный принцепсом, сын Цицерона делает отличную политическую карьеру, занимая в 30-28 гг. должности римского консула (30 г.) и проконсула провинции Азия (29-28 гг.). Трудно сказать, насколько помог сыну трактат его отца «Об обязанностях», но благодаря ему он был написан и стал интересным памятником педагогической темы наставлений отцом сына, одним из популярных в древности сочинений подобного жанра. Окончание работа над трактатом совпало с возвращением Цицерона в большую политику.

Вопросы социальной этики и просоциального воспитания легли в основу идейного содержания трактата.

Начинается трактат обращением отца к сыну, обучающемуся на момент создания текста вдали от родного дома, в Афинах, у перипатетика Кратиппа. Цицерон обращает внимание сына на то обстоятельство, что родитель сам интересовался как греческой философией, так и латинской риторикой, желая гармонично соединить обе дисциплины «в уравновешенном и умеренном роде речи» (1.1.3). Автор порицает одностороннее увлечение философией либо красноречием, но подчеркивает необходимость изучения обеих дисциплин, причем у индивидуальных учителей. Учителя-философы выступают наставниками и в сфере обязанностей, поскольку этика, входившая в курс философии, воспринималась древнеримской культурой как практическая дисциплина. Преподавание обязанностей, идей «долга-служения» составляет, по Цицерону, основу обучения и воспитания в любой сфере жизни: государственных и судебных, частных и домашних делах, заключении различного рода договоров и т.п. (1.2.4). Цицерон показывает, что такое преподавание, базовое для всего общества, возможно именно в ситуации индивидуального наставничества, обеспечиваемой античной системой обучения пришлых учеников у различных наставников-философов, придерживающихся и продолжающих идеи того или иного философского кружка / направления. Педагогика, как обучение высшему благу, по-настоящему возможна, согласно выдающемуся римлянину, лишь при обучении молодежи в контексте идей практической философии о необходимости исполнения обязанностей как рода доблести. Старая римская идея служения государству приобретает детализацию в условиях обострения внутривосточной жизни и близкого краха республиканского педагогического идеала.

Стоики, академики и перипатетики названы Марком Туллеем в качестве наилучших учителей¹. Цицерон заявляет, что в теме об обязанностях он склонен держаться стоических теорий. Важным для автора трактата пунктом выступает срединное положение педагогики обязанностей между научением сути высшего блага и руководством по повседневному образу жизни. Чтобы быть счастливым, человеку необходимо не только исполнение «неизбежных занятий и забот», но и возможность «видеть, слышать, изучать... познавать» сокровенное и изумительное. Истинность, простота и искренность такого самообучения соседствует со стремлением к власти и главенству.

Самое допустимое главенство – учителя над учеником: «Человек, хорошо одаренный от природы, соглашается повиноваться только человеку либо наставляющему, либо обучающему его, либо справедливо и законно повелевающему им для общей пользы» (1.4.13). Стремление обучаться тождественно изучению и познанию истины. Ошибка, заблуждение, незнание, самообман – дурны и позорны. Вина за ошибки лежит на ученике. Именно он принимает непознанное за познанное, в отсутствии принудительной школьной программированности образования прилагает слишком много трудов для познания «темных и трудных» и в то же время «ненужных предметов» (1.6.19). Превыше теоретических дисциплин стоит для Цицерона обучение практике, а выше последнего – сама практика. «Противно долгу» отвлекаться от нее ради изучения наук – в том числе таких, как право, диалектика, астрология. Лишь вынужденный перерыв в социальной активности служит Цицерону оправданием продолжения индивидом обучения у того или иного профессионала. Умственное познание, обучение у учителя в иерархии видов деятельности, согласно Цице-

¹ Академикам и соикам Цицерон посвятил специальные трактаты «Учение академиков» и «Парадоксы стоиков» (рус. изд. 2004 и 2000).

рону, разделявшему в этом традиционный подход старинной римской этики, ниже практической занятости. «Нормативная биография» в классическом республиканском Риме, таким образом, вероятно, диктовала доминанту обучения жизнью по сравнению с жизнью в обучении (ученичество), не говоря уже об обучении для жизни (школе). Обязанностью вынужденного досуга являлось проведение его с пользой: в учении, в обучении разным наукам, в их изучении. Такое использование досуга только приветствуется, оно нравственно-прекрасно. Однако, «время досуга» ниже «времени дел». Античный Рим не воспевает так сильно свободный от дел ученый досуг («схолэ»), как Греция рубежа классики и эллинизма. Философы, покидающие дела ради научения, умственного познания, отвергаются Цицероном. Уход от общественной жизни, приложения стараний, труда, способностей к «собственным делам» также есть допущение несправедливости, равно как и неучастие философов в государственных делах (1.9.28-29). Этатистская ориентация римского воспитания в эпоху Цицерона переживает, как представляется, время расцвета. «Обязанность» (*officium*) трактата «Об обязанностях» – это, прежде всего, обязанность перед общиной римских сограждан (*civitas*), осуществление должного, готовность к услуге государству (=согражданам), то есть собственно должность. Однако в список «обязательного поведения» воспитанного гражданина Цицерон включает много такого, что мы сейчас отнесли бы к частной, индивидуальной, а не к общественной сфере. Например, такое качество как доброжелательность номинируется как обязанность и классифицируется социально рекомендуемой нормой (1.15.47). Полисный тип устройства римского государства, из которого исходил прекрасно знавший труды греческих теоретиков римский автор, диктовал рассмотрение связей между людьми как основу социума. Обучение граждан города-государства за-

конам сообщества равно необходимо для всех сторон жизни: доминирующей общественной и подчиненной ей частной. Учительская деятельность профессионалов входит в число общественно необходимых наряду с другими. Наставление и обучение есть основа «взаимного общения, осуждения и принятия решений», в конечном счете, – т.н. «естественного общества». Интерсубъектное обучение есть, по сути, вручение другому лампы, зажженной от своей (1.16.51). Опираясь на тексты трагика Квинта Энния (239-169 гг. до н.э.), Цицерон онтологизирует индивидуальное учительство, представляя его основой мира: «Энний учит достаточно ясно, что все то, что мы можем предоставить другим людям без ущерба для себя [знаменитый образ неубывающего учительского запаса: сколько ни отдавай ученикам, остается, по крайней мере, столько же – ВБ, НБ], надо отдать даже неизвестному нам человеку... позволять другому брать огонь от твоего огня; давать раздумывающему честный совет... Все это полезно получающему, дающему не в тягость» (1.16.51-52).

К середине первой из трех книг трактата Цицерон сам входит в роль учителя по отношению к сыну. В тексте появляются цепочки наставлений, опирающиеся на ту или иную базовую идею, например, относительно презрения к деньгам, свободы от тревожностей (душевного спокойствия и равновесия) и т.д. Многочисленные наставления отца-учителя разноцветными нитями сплетаются в многомерные «поведенческие одежды» для его сына-ученика и для других читателей, которые захотят мысленно занять место Марка младшего, став учениками прославленного наставника и видного государственного деятеля, вовлеченного в жесткую политическую борьбу. Учитель перемежает пожелания с банальными предупреждениями. Но для незнакомых с «полем профессиональной битвы» учеников его уроки, несомненно, обстоятельны и полны, в том числе именно

тем, что обращают внимание на важность в исполнении правил и «мелочей», кажущихся само собой разумеющимися. Цельность и комплексность урока выступает важной чертой поучений Цицерона.

Приведем небольшой пример: «Находятся люди, – замечает Марк Туллий, – которые при трудностях не остаются верны себе; они непримиримо презирают наслаждения, но в страдании проявляют слабость; они пренебрегают славой, но оказываются сломленными бесчестьем; в последнем случае они недостаточно стойки. Но те, кого природа наделила способностями к деятельности, должны, отбросив всякую медлительность, занимать магистратуры и вершить делами государства... тот, кто приступает к тому или иному делу, должен помнить, что ему надо взвесить не только, сколь оно прекрасно в нравственном отношении, но и способен ли сам он совершить его; тут он должен взвесить все, дабы и необдуманно не отчаяться в успехе, и не проявить непомерной самоуверенности ввиду своего честолюбия. Во всех делах, прежде чем к ним приступить, нужна тщательная подготовка» (1.21.71-73). Метод Цицерона-учителя в данном трактате – дать максимально систематизированное назидание о построении правильных поведенческих стратегий: «размышляя, предвидеть будущее, заблаговременно определять, что может случиться хорошего и дурного и что понадобится делать, когда что-нибудь произойдет...» (1.23.81).

Вероятно, и без предупреждения Цицерона о важности тщательной подготовки к любому делу мы могли бы учесть это обстоятельство, но авторитет учителя придает такому назиданию чуть ли не полубожественный статус, возможный, по-видимому, преимущественно в условиях господства в обучении и воспитании индивидуального, а не школьного (группового, массового) учителя. Последний выступал, скорее, в роли преподавателя, «натаскивателя»

(instructor) в конкретных умениях и навыках (грамотность, стиль, красноречие и т.д.).

Важно учитывать, что «натаскиватель», конечно, встречался в Древнем Риме и в условиях более или менее индивидуального обучения. В этом случае он часто не пользовался авторитетом, но опирался лишь на силу принуждения. Знаменитый рельеф римского надгробия в Неймагене (Мозель, II в.н.э.) демонстрирует, насколько неприятно учителю (бывшему кулачному бойцу) обучать, а трем ученикам – обучаться у него навыкам чтения и письма. Другая сфера применения труда жесткого учителя-философа состоит в укрощении им «распущенных» и «самонадеянных» в контекстах разных типов обучения. Задевая самолюбие, он тем не менее, указывает Цицерон, не должен оскорблять учеников и унижать их неуважением. Неуважение и оскорбление со стороны учителя приводят в итоге к отсутствию со стороны ученика стремления к исправлению.

Римская школа сталкивалась с острой нехваткой именно такого качества в учениках, на что обращали внимание многие античные писатели, особенно периода Империи, – вплоть до Августина («Confessiones») и далее. В этом плане слова Туллия о справедливости и уважении весьма показательны при реконструкции его отношения к воспитанию и обучению. Можно предполагать, что главным и основным способом обучения он считал индивидуальное интерсубъектное обучение, то есть ученичество / учительство, а не школу как способ одновременного обучения многих одним.

Идеи, высказанные Цицероном в трактате «Об обязанностях», легли в основу раннехристианских представлений о роли и месте учительства и ученичества. Известно наиболее яркое заимствование, осуществленное миланским епископом IV века н.э. Амвросием в своем сочинении с

симметричным цicerонову названием «Об обязанностях священнослужителей» (*De officiis ministrorum libri III*). Версия Амвросия должна стать предметом отдельного рассмотрения. Тогда можно будет сопоставить отношение к ученичеству этих двух выдающихся наставников, живших в последние времена республиканского Рима и в последние времена Западной Римской Империи вообще.

Г.Ю. Беляев

О НЕОБХОДИМОСТИ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ, КОНСТРУИРОВАНИЯ И РЕКОНСТРУКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Фактор в переводе с латыни – делающий, производящий, одним словом – мотор какого-либо процесса, то, что оказывает существенное влияние на изменение параметров функционирования, жизнедеятельности, на сущностные характеристики объекта физической природы (геологические формы), живой природы (биологической и социальной) и техногенной природы (техносфера). Факторность – необходимое условие рассмотрения функционирования объекта природы или общества. Факторы – группа признаков, вызывающих цепь, каскад причинно-следственных отношений в природе и обществе. Факторы – качественно-количественные единицы любой структуры окружающей среды, как естественной, так и искусственно созданной (сконструированной человеческим обществом) реальности. Заметим – реальности, созданной человеческим обществом. Серьезно говоря – *иных, других* демиургов-творцов социальной реальности на Земле нет (религиозный или оккультный взгляды на эту проблему – сама по себе проблема

(и фактор!) автопроекции и самоотчуждения человеческого общества).

Фактор – постоянно присутствующее явление природы или институт общества, оказывающие на рассматриваемый объект или группу объектов постоянное, длительное или разовое воздействие различной степени интенсивности. Факторы всегда подлежат ранжированию по силе и интенсивности воздействия на объекты природы и общества – как имплицитная, подразумеваемая, имманентная – неотъемлемая, неотторжимая структура природной или социальной реальности, связанная с функционированием каждого отдельного объекта природы или общества, класса таких аналогов-объектов или типов объектов по некоему, отнюдь не произвольно выбранному единому основанию. Кстати, в основе, в сущности адекватной типологизации объектов лежат комплексы все тех же факторов, взаимодействие которых эту реальность же и порождает – во всей ее сложности: сознание, например – вспыхивает на критически пороговом уровне самоорганизации высокоорганизованной материи, а не «пристегивается» или «приклеивается» к ней, «отлетая» и «прилетая» в тело вроде набора душ субъекта в египетской мифологии. Этим и значителен социальный смысл системного подхода: он актуализирует смыслы спонтанного самодвижения, логику развития самого объекта в связи с иными и со средой.

В моделировании, проектировании и конструировании социальных объектов не просто учет факторов, но именно факторный анализ является решающим аргументом потенциального успеха какой бы то ни было инновации (то есть внедрения проекта в практику). Причем важнейшим условием такого анализа является анализ системный – факторов действующих, факторов, прекративших в силу ряда причин свое воздействие и – (обязательно!) *факторов-тенденций*, факторов, которые с весьма высокой долей вероят-

ности будут разворачиваться и проявляться в обозримом будущем.

Иначе говоря – для факторного анализа социально-педагогической реальности необходимо-достаточным условием является изучение **факторов-ретроспектив, факторов-фактов и факторов-перспектив**. Любопытно, что в качестве факторов-потенциалов вполне могут выступать и факторы ретроспективного характера, либо временно прекративших свое воздействие на реальность, либо вскрывающих потенциал этой реальности из более-менее дальнего прошлого, так сказать – ретро-факторов, которые неожиданно могут реанимироваться – просто потому, что социально-педагогическая реальность вообще обладает свойством реанимировать какие-либо черты и признаки казалось бы, давно утраченного прошлого. К примеру, восстановление структур и традиций гуманитарных гимназий или, например, воскресных школ является убедительным симптомом подобной *реанимации (или регенерации) социально-педагогической реальности* (правда, в новых, видоизмененных, модифицированных исторических условиях), когда факторы, вызванные к жизни этой реальностью (то есть – социальной практикой), становятся мотором и следствием преобразований (инноваций) в этой социально-духовной сфере. Именно поэтому педагогика – наука, причем наука вечная, социальная и практическая, а социально-педагогическая реальность, за ней стоящая может *конструироваться* или быть подвергнута реконструкции и, что так же важно – *деконструкции*. Но! Что важно здесь особо подчеркнуть – на конструирование, реконструкцию или деконструкцию (демонтаж) социально-педагогической реальности ни в коем случае нельзя смотреть как на процедуры механических, сугубо формальных управленческих решений, чем, вообще говоря, грешили многие реформации об-

разования – и отнюдь не только (и не столько даже) в нашей стране.

Любой последовательный анализ включает в себя не только «учет и контроль» всех возможных, замеченных исследователями или практиками факторов социально-педагогической реальности общего, так и дополнительного образования, например, но и – уточнение этих формально-логических форм отражения теории социальной (социально-педагогической) практикой – каналов обратной связи, учет сегментов исследований в социальных науках в аспекте синергетики – то есть учет (совершенно напрасно пренебрегаемых сплошь и рядом!) малых и, на первый взгляд, вроде бы незначительных причин и признаков, которые в один прекрасный (или ужасный) момент могут вполне взорваться решающими «поражающими» или «преображающими» факторами социально-педагогической реальности. Для выработки адекватных управленческих решений просто невозможно переоценить роль и значение *учета всех потенциальных или реальных малых симптомов, случаев и событий, иначе говоря – аттракторов-«затравок» практики*. Необходим социально-ответственный взгляд на диалектику их взаимодействия как достаточно сложного, но вполне постижимого в педагогической реальности комплекса *факторов риска, факторов-ограничений и факторов-импульсов* инновационного типа.

Необходимость включения аналитического обзора факторов полисубъектности социализации в концепцию полисубъектной стратегии социализации обусловлена:

1) фактом ускорения динамики взаимодействия постоянных и переменных факторов, смещения акцента в их содержании и формах проявления (например, фактор морально-политического единства общества, затем его критика, придание ему негативного смысла тоталитарности и его последующее (агрессивное) вытеснение фактором плюра-

лизма общественно-политической деятельности; другой пример – фактор относительной этнокультурной стабильности и его социальный «размыв» интенсивными процессами этнической миграции в регионы Центральной России из бывших республик СССР);

2) фактом прекращения действия отдельных факторов, их «отмиранием» или девальвацией содержания (например, фактор унифицированной партийно-политической и воспитательной работы в Вооруженных Силах страны – был обеспечен такой воспитательной структурой как ГПУ (Главпур, Главное политуправление) СА – ВМФ. Сегодня наблюдается попытка возложить *ту же* функцию на служителей культа РПЦ и мулл?

3) фактом постоянного «прорастания» тенденций к развертыванию и усилению новых, неизвестных прежде факторов воздействия на объекты природы и общества (например, фактор информатизации общества породил сетевые структуры и виртуальные сообщества, активно практикующие чатовую форму проведения досуга, занятия киберспортом, сетевым геймингом и т.п).

Действие совокупных факторов полисубъектности социализации и воспитания подрастающего поколения неизбежно связано с определенными *рисками* социализации и вытекающими из них социально-педагогическими *ограничениями* взаимодействия коллективных субъектов социализации.

Для анализа тенденций факторов, рисков и ограниченной полисубъектной стратегии социализации необходимо их сопоставление в диахронии (исторический контекст) и в синхронии (единовременность воздействия в рамках широкого образовательного пространства).

Например, в исторически сложившихся социальных условиях жизнедеятельности российского общества к **факторам социально-деструктивного типа** допустимо отне-

сти кризисное разрушение относительной социальной однородности общества, его продолжающееся социальное расслоение и аномальную поляризацию новой социальной элиты (феномены типа «рублевского гетто наоборот») с разницей в уровне доходов, а следовательно и в уровне жизни российских семей до критически-пороговых уровней социальной стабильности (до индексов 1: 15 – 20 при аналогичных индексах по Западной Европе в 1: 5 – 7 – 10). Усиление воздействия этого фактора не только грозит социальной стабильности общества, вне всякого сомнения, чревато не только *культурно опасной фрагментацией исторически единого и некогда целостного образовательного пространства страны*, но и связано с угрозой прямого его социального разрушения, активной экспансией иных корпоративно-культурных поведенческих стереотипов, формированием пресловутого феномена «двух наций» (предельно социально-поляризованных общностей) в формально едином культурном поле.

К тем же социальным и духовным последствиям ведет и фактор-тенденция к националистическому обособлению и культурной самоизоляции этнических диаспор с ослаблением позиций русского языка как языка межнационального общения народов. Стоит отметить, что не только в республиках Балтии и Средней Азии, не только в современной Украине, но и в ряде регионов Российской Федерации юное поколение граждан с трудом изъясняется на русском языке, или вообще на нем не говорит (как дети 1990-х в Чечне), – тем самым оно практически отрезано от мировой культуры, частью которой выступает именно русский язык, как один из принципиально-ведущих рабочих языков ООН и ЮНЕСКО. При всем уважении к носителям, к примеру, эстонского языка, они, демонстративно игнорируя русский, вынуждены тем самым искусственно обращаться к двойному переводу с русского на немецкий или, чаще на

американский английский, что вряд ли вдохновит национальную систему образования на ускоренное прогрессивное развитие.

К факторам социально-конструктивного типа следует отнести диверсификацию типов и видов учреждений как основного общего, так и среднего специального образования, общественно-государственную поддержку частных образовательных инициатив и диверсификацию (усложнение разнообразия) предоставляемых образовательных услуг.

Факторы полисубъектности процесса социализации и воспитания – это постоянно-переменные величины социальной среды, вызывающие к жизни сам феномен полисубъектной социализации и воспитания. Здесь *факторы могут принимать облик социально-педагогических тенденций, процессов и – сами выступать в процессуальной, длящейся форме.* Вот это-то и представляет, как думается, особый интерес для прогнозирования состояния системы целенаправленной, ценностно-ориентированной социализации, то есть – воспитания именно как общественного явления, сама успешность которого ныне подвергается в ряде случаев обоснованному сомнению, ибо – выступает ли само государство сегодня заказчиком, гарантом и попечителем этого процесса воспитания как именно *целостного* и именно общественного, общегосударственного явления? Не разодран ли реально этот процесс по корпоративным нишам по тем же самым причинам, по которым так настойчиво общественное противопоставлялось государственному в недавние постперестроечные годы? Не отдано ли воспитание на сохранение (или на откуп?) семье как другому социальному институту – тоже архиважному, но так же испытывающему сегодня некий системный и весьма острый внутренний кризис (социальный, духовный, нравственный)?

Вне рамок факторного анализа очевидно было бы неполным рассмотрение любых проектно-заявленных процедур социального партнерства, и практически невозможен адекватный учет глубинных механизмов мотивации социально-педагогической деятельности, функционирования средней и высшей школы как социализирующих систем.

В логике наблюдаемого сдвига парадигмы науки особое значение приобретает учет факторов, комплексная оценка которых позволит уточнить некоторые существенные тенденции развития научных дисциплин, непосредственно смежных с педагогикой, особенно – с теорией воспитания и практикой конструирования социально-педагогической реальности в виде образовательных сред, педагогических систем, воспитательных пространств, вертикальных и горизонтальных управленческих связей в системах общего среднего, среднего специального и дополнительного образования. Немаловажным является и адекватное прогнозирование структуры систем управления средней и высшей школой как фаз непрерывного образования и социализации подрастающего поколения.

В настоящее время Центром теории воспитания ИТИП РАО выявлены тенденции многоаспектности понимания воспитания, обусловленные влиянием смежных научных дисциплин. Охарактеризованы факторы педагогической деятельности, допуски, риски и границы в применении понятийного аппарата смежных научных дисциплин применительно к содержанию научно-методической работы в средней школе.

1. Воспитание как родовая категория педагогической практики является ядром всех процессов разноплановой социализации, а следовательно, именно в этой сфере следует ожидать наблюдаемых эффектов парадигмального сдвига в науке. Установлено, что, прежде всего, это влияние прослеживается через смежные научные

дисциплины, которые сами носят характер интегрального, междисциплинарного «сплава», проблемно-эвристического синтеза двух и более методологий. В этих дисциплинах и областях научного знания (например, в синергетике), на «стыках» предметно близких наук методологически кристаллизуются и социально транслируются те качественно новые подходы (средовой, герменевтический и т.д.), по которым педагог может судить о закономерностях и принципах воспитания, об изменившемся состоянии школы вообще, о тенденциях ее социальной эволюции и культурной метаморфозы.

2. В период парадигмального сдвига – масштабного сдвига парадигмы общенаучной методологии науки – объекты рассматриваются, интерпретируются, анализируются, исследуются как процессы. Соответственно для теории и практики воспитания общность, личность, группа, коллектив и т.п. выступают именно как процессы и должны получать процессуальные характеристики и интерпретации: нежесткий тип социально-педагогических связей, каскад дискретных, но взаимосвязанных событий, динамика отношений в процессе деятельности и т.п. Понятие воспитательного пространства несет в себе как раз такую характеристику – следствие явного влияния такой смежной области научного знания, как синергетика.
3. Закономерности и принципы воспитания не остаются статичными – они сами претерпевают изменения, обусловленные факторами влияния радикально эволюционирующего социума. Так, например, существенные изменения в половозрастных морфофизиологических характеристиках подрастающих поколений конца двадцатого – начала двадцать первого века (акселерация, грацилизация, сдвиг общих антропологических параметров

роста, веса, пубертатного и начала репродуктивного периодов, техногенно-обусловленная зрительно-слуховая доминанта неокортекса) отражаются на гендерных закономерностях социализации и воспитания (учет новых факторов социально-ролевого пола в практике школьного воспитания).

4. Требуют нового рефлексивного анализа междисциплинарные данные по изменениям деятельностного и коммуникативного аспектов ведущей деятельности возраста (коммуникация детей тотальной компьютерной эпохи, взаимодействие детей разных социальных и этнических групп с совершенно различными нормативными представлениями о моральных границах, правилах общения в рамках часто вынужденного общежития и т.п.), социально-педагогический учет новых социальных факторов, существенно меняющих общую картину представлений о закономерностях и принципах воспитания.
5. На значительном объеме анализа научной литературы выявлена проблема эмпирических и теоретических закономерностей эволюции в изменениях закономерностей и принципов социализации и воспитания, что обуславливает, в свою очередь правомерность многоаспектности самого понятия воспитания. Проведен анализ динамики взаимодействия ведущих форм общественно-го сознания по отношению к процессам воспитания.

Исследование 2007-2008 годов доказало определенные закономерности и связи исторически сложившихся типов научной рациональности с предметностью педагогики как науки. В определенной мере обоснована идея соотнесения факторов воспитания с исторически меняющимся объектом научного исследования – простыми системами, сложными саморегулирующимися системами, сложными саморазвивающимися системами в природе и человеческом обществе. В связи с этим, автор анализировал логику про-

ектирования содержания образования, наследующего логику становления предметности комплексных наук (география, биология и т.п.) и смежных научных дисциплин современной эпохи (биогеохимия, экология и т.п.).

В наших статьях 2008 года дана характеристика отдельных тенденций развития теории воспитания в связи с предполагаемым сдвигом общенаучной парадигмы. Обоснован тезис о связи предметности науки Нового и Новейшего Времени с радиогенезом, с воспитанием кадров, способных к рациональной, экологически компетентной социальной деятельности. Автор предупреждает о социальных рисках и непредсказуемых для процессов социализации последствиях возможной деформации принципа научной рациональности в масштабах всего мирового сообщества.

В целом удастся показать, что именно школа закладывает основы ретрансляции научного мировоззрения как фундамента всего современного типа цивилизации, а кризис школы правомерно рассматривать как нормальный и неизбежный этап ее развития как социального института именно в связи с очередными нормальными «кризисами роста» как фундаментальной, так и прикладной науки. Для теории воспитания кризис школы связан прежде всего с факторами-тенденциями становления системы непрерывного образования, постепенно раскрывающего новый потенциал «экономики знаний», где собственно воспитание приобретет принципиально новые черты «воспитанной компетентности» профессионала и гражданина.

В настоящее время полисубъектности стихийной социализации *способствуют* следующие социально-экономические и социально-педагогические факторы:

- Системный кризис традиционных общественных институтов (таких как брак и семья).
- Неоднозначное многообразие социальных перспектив, образов и стилей жизни, нетрадиционных моделей и импе-

ративов поведения, усугубленных многократно возросшей и усложнившейся этнической пестротой, с одной стороны, и анонимностью, обезличенной нивелировкой жизни в социальных средах мегалополисов, появлением самых настоящих «гетто», населенных так называемыми мигрантами – с другой стороны.

– Усиление внутренней мобильности общества, его дальнейшее социальное и этническое «перемешивание». Отсюда – миграция и перемешивания культур и культурно-поведенческих стереотипов, взаимопересечение или самоизоляция культурных стандартов в семьях и в сфере семейно-кланового и гендерного воспитания и др.

– Утрата городской и сельской молодежью значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе.

– Усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, дисперсия субкультурных форм и их взаимопроникновение по особым, скрытым от постороннего наблюдателя канонам, ритуалам, поведенческим образцам.

– Выход на общественную авансцену «новых социальных религий», сект и квазирелигиозных культов в дополнение к усилившемуся социальному и культурному воздействию на массовое общественное сознание традиционных религиозных объединений.

– «Муляж традиций», попытка реанимации сословности, архаических социальных институтов, культурных стереотипов, обрядов, театральная ритуализация форм быта и т.п., вплоть до фантазийных миров субкультуры (аниме-манга и т.п.)

– Формирование принципиально новых, иных по отношению к традиционной культуре гендерных поведенческих нормативов. Рост и усложнение признаков и тенденций префигуративной и конфигуративной культуры (термин

М. Мид), в рамках которой культурные и поведенческие новоприобретенные навыки, а также социально-психологические новообразования передаются внешне парадоксально – от младшего поколения – к старшему, а дети (якобы!) учатся *всему* друг от друга.

– Информатизация общества, принявшая за последние годы характер тотального проникновения в сферу быта, отношений, общения подростков, связей между поколениями (мобильная телефонизация и SMS-коммуникация, ломка традиционных культурных нормативов и традиций, противоречивое влияние СМИ и массовой культуры на сознание и поведение детей, компьютеризация общества, сфер производства, потребления, досуга и социальных услуг). Свободный и массовый доступ школьников и студентов к Интернету и прочим региональным вариантам сетевых сообществ. Качественное возрастание роли и объема электронной почты в общем потоке почтовых сообщений. Диверсификация (усложнение разнообразия и объема) потребительского ассортимента в сфере информационных развлечений и электронных игр, нарастание их интерактивной составляющей, включая виртуальный интерактив.

– Социальное расслоение образовательного пространства и образование зон процветающих «элитных гетто» образовательных *организаций* за счет и в ущерб значительной массы образовательных *учреждений*, не способных обеспечить своим выпускникам даже уровень образовательного минимума.

– Резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образовательных организаций и учреждений на фоне застойной безработицы и функциональной малограмотности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающих технологий» в социумах, фактически девальвирующих ценность многих профессий (например, профессии горняка на горнообогатительных шах-

тах). Фактор-тенденция хронически застойной безработицы, связанной в частности с гипертрофированным перевыпуском «полупрофессиональных» менеджеров (на деле простых перекупщиков товарного сырья и готовых импортных изделий или сидельцев в торговых точках-лавках).

В качестве примера совокупного рассмотрения факторов, задающих или создающих социально-педагогическую реальность, приведем эскизные наброски комплексов ретро-факторов, которые могут становиться *факторами-тенденциями* социально-педагогических изменений.

ФАКТОРЫ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ: 1960-е гг. – конец 1980-х гг. Многонациональность СССР, поддержанная на педагогическом уровне республиканскими и краевыми органами, структурами и учреждениями Министерства просвещения РСФСР и союзных республик. Множественность форм основной и дополнительной социализации учащейся молодежи, таких как Дома пионеров, станции юных техников (программы НТТМ – научно-технического творчества молодежи) и юных натуралистов, клубные и секционные формы воспитательной работы – краеведческой, спортивной, туристской, художественные студии, и т.д., военно-патриотическая работа с допризывной молодежью и военно-патриотическое воспитание, ДОСААФ СССР, Общество Красного Креста и Красного Полумесяца, секции шахмат, филателии, КИДы – клубы интернациональной дружбы, СНО – студенческие научные общества и т.п. Фактор преэминентности форм основного общего, среднего специального и высшего образования. Русский язык как фактор межнационального общения. Многонациональная и полиязычная детская литература на языках практически всех, в том числе ранее бесписьменных народов СССР (коряки, ненцы, эвенки и др.).

ФАКТОРЫ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ 1990-е гг. – настоящее время. Многонациональность РФ, полиэтнизм и мультикультурность социальных процессов, развивающихся на территории Российской Федерации и республик СНГ. Социально-этническая дивергенция и конвергенция населения, изменяющие семью как социальный институт (кросс-культурное перемешивание в семьях). Разрушение относительной социальной однородности общества, его социальное расслоение и поляризация элиты. Диверсификация (усложнение разнообразия) образовательных услуг. Фактор негосударственных (частных, корпоративных) образовательных учреждений – фактически – организаций. Расширение сфер охвата института частной собственности на сферы производства, услуг и потребления, в том числе – потребления информации как фактор-перспектива, причем для всей социально-педагогической реальности – для всего образовательного пространства страны. Общественно-государственная поддержка частных образовательных инициатив. Реальная плюрализация типов и видов учреждений как основного общего, так и среднего специального образования. Интенсивное прррессивное развитие системы дополнительного образования школьников и учащейся молодежи.

Думается, здесь вполне уместно оговориться по поводу, может быть, самого расхожего современного социального мифа – о всемерном поощрении приоритета индивидуализма в процессах социализации. На самом же деле безграничный и безотчетный индивидуализм как социальная ценность – бесперспективен. Он не дает взрослеющей личности практически никакого социального иммунитета – человек с завышенными, даже с гипертрофированно-индивидуалистическими установками еще мог вести некую авантюрно-романтическую робинзонаду в условиях отсутствия

монополии и в среде ковбойски-дикого рынка века девятнадцатого. Но в условиях фактора тотализации сферы услуг, в условиях экономики командно-корпоративного типа, задающей некие культурные стереотипы и поведенческие эталоны вторичной социализации именно через малую социальную группу – в этих новых условиях традиционный индивидуализм выглядит безнадежным анахронизмом. Тем не менее, забота о факторе индивидуальности и школьника, и педагога-воспитателя как своеобразных – диалоговых партнеров по воспитательной системе не может не опираться на фактор-тенденцию некой принципиально новой субъективации, сопряженной с формированием вариативных моделей выпускника школы – будущего конкурентоспособного специалиста, способного восполнить своими компетенциями «кадровый голод» экономики нового типа. И вот здесь, в этой сфере только школа способна совершить нечто вполне педагогически конкретное и социально-перспективное.

Описывая некое явление, имеющее социальную природу, мы неизбежно даем ему определение и, тем самым, оценку. Знание о том, что мы изучаем и пытаемся понять, исходит одновременно из природы самого явления, и, не в меньшей степени, из позиции исследователя – в нашем случае – педагога как воспитателя. Корректно сформулированное, отрефлексированное, продуманное со всех возможных сторон, полнота объективной и как можно более достоверной (проверяемой, верифицируемой) информации об объекте, знание о факторах риска, факторах-ограничениях, факторах-тенденциях развития объекта дают искомое, все более достоверное знание об объекте, дает и способы деятельности с этим знанием, способы «сопротивления материалу» и поиск выхода из достаточно неординарных и трудных именно своей необычной новизной социально-педагогических ситуаций.

О.И. Долгая

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕХИИ: НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ

Чехия традиционно уделяла большое внимание детям дошкольного и начального школьного возраста. Еще в социалистической Чехословакии матери имели право воспитывать детей дома до трех лет и получали от государства в течение этого времени денежное пособие. В ЧССР была создана широкая сеть детских садов, так называемых материнских школ, где находились дети 3-х – 6-ти лет. В 70-е – 80-е гг. XX века охват детей в материнских школах составлял 90-95% детей соответствующего возраста. На конец 80-х 98% детей пятилетнего возраста посещали дошкольные учреждения. Чешские дети поступали в школу с шести лет. После школьной реформы 1976 года был введен подготовительный год перед зачислением в школу, когда дети пятилетнего возраста должны были посещать материнскую школу, где получали необходимую развивающую, психологическую, физическую подготовку к школе.

Начальная школа являлась первой ступенью основной восьмилетней школы и составляла четыре года. Обучение в начальной школе, как и во всей основной школе, было построено по единым учебным программам для всей страны.

С начала девяностых годов XX века чешская школа претерпела существенные изменения, связанные с ориентацией страны, а затем и её вхождением в Европейский Союз, а также с накопившимися проблемами в самом чешском обществе.

Развитие демократического общества, членство в Евросоюзе, быстро меняющийся мир предъявили новые требования к образованию и развитию людей. Современные дети вырастают в более сложных, стремительно меняю-

щихся условиях социально-экономической, политической, культурной, информационной жизни. Соответственно необходимо их готовить к такой динамичной жизни, начиная с раннего возраста. Наделять их соответствующими умениями, знаниями, компетенциями, без которых им не обойтись в будущей жизни. В чешских программных документах, касающихся развития и модернизации образования (Белая книга, Закон о школе 1990, 2005 гг., «Обращение в десяти миллионам» и др.) уделяется большое внимание обучению и воспитанию детей младшего возраста.

В «Обращении к десяти миллионам» (2001 г.) есть специальный раздел, посвященный дошкольному образованию, где рассматривается само это понятие и говорится, что это понятие отличается от дошкольного воспитания, которое использовалось ранее.

Прежде всего, дошкольное образование становится частью общей образовательной системы, а материнская школа (как основное учреждение дошкольного образования) относится к школам, а не к школьным учреждениям. Дошкольное образование несет в себе и аспект воспитания. Оно касается развития и культивации ребенка в широком смысле и не имеет ничего общего с традиционным «школьным» обучением.

На основе исследований медиков, психологов, педагогов и других специалистов становится ясно, что первые годы жизни ребенка определяют и значительно влияют на дальнейшее развитие его психических и физических возможностей и имеют ключевое значение для формирования личности. Поэтому необходимо всесторонне развивать потребности и способности ребенка уже в дошкольный период, который является начальным этапом непрерывного образования в течение всей жизни.

До сих пор подготовка к школе в материнских школах сводилась к тому, чтобы все дети достигали перед поступ-

лением в школу одного уровня развития, чтобы не испытывать затем трудностей в обучении и не отставать от других.

В конце 90-х – начале первого десятилетия XXI века число детей, посещающих материнскую школу несколько снизилось и составляло 92% детей пятилетнего возраста, что вызывало определенное беспокойство.

Кроме того, существует проблема, требующая своего решения, касающаяся детей с признаками отставания в развитии, с неравномерным развитием, с логопедическими отклонениями, а также детей из национальных и религиозных меньшинств, с языковыми и социокультурными отличиями. Развитию и дошкольному образованию этих детей надо уделять особое внимание.

В «Белой книге» (Народная программа развития образования в ЧР, 2001 г., Прага) в разделе, посвященном дошкольному образованию говорится, что, учитывая значение дошкольного образования как начального этапа непрерывного обучения, необходимо поднять его качество и доступность. Главными условиями для этого являются:

- обеспечение каждому ребенку дошкольного возраста законного права на получение дошкольного образования и реальную возможность его осуществления;

- сделать дошкольное образование интегральной частью системы образования (дошкольный уровень образования);

- общим законом установить обязанность принимать всех детей данного возраста в дошкольные учреждения;

- сделать доступным дошкольное образование для всех детей дошкольного возраста без исключений, создать подготовительные классы в материнских школах, создать условия для интеграции детей с проблемами социального, культурного или медицинского характера;

- подготовительные классы для шестилетних детей организовать при основных школах, кроме тех случаев, ко-

гда нет такой возможности, но все подготовительные классы должны работать в благоприятных условиях;

- разработать систему социальных льгот и установить способы компенсаций материнским школам, чтобы оплата за образование не стала препятствием для некоторых детей на пути получения дошкольного образования;

- разработать финансовые нормативы на детей, требующих особой заботы, дифференцированные в соответствии с необходимыми условиями;

- в сотрудничестве с другими организациями (медицинскими, социального обеспечения и т.д.) создать возможность разработки программы социальной и качественной помощи детям младше трех лет, если есть необходимость;

- создать возможность для участия дошкольного педагога (длительный контакт с ребенком) при поступлении ребенка в основную школу или при отложении зачисления в первый класс;

- в рамках непрерывного образования поддерживать развитие программы оказания детям младше трех лет качественного ухода и воспитания посредством работы с семьей, особенно с матерью; программы для детей с особыми воспитательными и образовательными потребностями;

- разработать рамочную программу дошкольного образования, где по-новому сформулировать общие цели, задачи, содержание, предполагаемые результаты образования (компетенции детей). Здесь же установить условия, при которых должно осуществляться дошкольное образование. Обеспечить применение рамочной программы в соответствии с конкретными условиями школ и детей – школьные программы;

- значимость рамочной программы дошкольного образования и обязанность каждого образовательного уч-

реждения работать в соответствии с принятой программой – установить законодательно;

– выделить государственные средства на поддержку исследовательских проектов в области программ для повышения качества дошкольного образования,

– повысить уровень профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. Довести минимальный уровень квалификации до бакалаврской степени с целью расширить и качественно улучшить их специальные, педагогические и другие знания и умения. Кроме того, необходимо позаботиться о повышении социальной роли и профессионального статуса педагогов дошкольного образования.

С 2001 года многие положения из «Белой книги», касающиеся дошкольного образования, были выполнены. Материнская школа (детский сад) законодательно включена в систему непрерывного образования Чешской Республики как низший её уровень (Закон об образовании 2005 года).

В 2008 году опубликована разработанная Исследовательским институтом педагогики ЧР «Рамочная образовательная программа по дошкольному образованию», включающая в себя понятие, цели (программные и ключевые компетенции) и задачи дошкольного образования, его организацию и место в системе образования, содержание, условия и управление материнскими школами, образование детей со специфическими образовательными возможностями и одаренных детей, оценивание детей в материнских школах, критерии соответствия рамочной и школьной образовательных программ, обязанности дошкольного педагога.

«Рамочная образовательная программа по дошкольному образованию» – это всеохватывающий документ, дающий полное представление о том, каким в Чеш-

ской Республике должно быть дошкольное образование с точки зрения его разработчиков.

Таким образом, в результате исследования видно, какое значение придается в Чешской Республике дошкольному образованию как начальной ступени непрерывного образования, что соответствует общим глобальным тенденциям развития образования.

*В.А. Ермоленко,
С.Ю. Черноглазкин*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние десятилетия в стране и в мире уделяется большое внимание развитию образовательных программ как проектной основы организации образовательного процесса в учебном заведении. Развитие связывается с отражением в программах происходящих в общественной жизни изменений и осуществляется посредством информатизации программ, их экологизации, усиления экономической составляющей, практической направленности (в т.ч. путем реализации компетентностного подхода) и т.д.

Тем не менее, в обществе отмечается низкая удовлетворенность качеством образования, обусловленная несоответствием между результатами образования и развивающимися потребностями личности, общества, производства, самой системы образования, что делает актуальной проблему *прогнозирования развития образовательных программ*. Для ее решения крайне важно выявить тенденции общественного развития, влияющие на изменения потребностей субъектов образования. В то же время, прогнозиро-

ванное развитие образовательных программ, на наш взгляд, целесообразно рассматривать как реализацию проектных мер по их преобразованию, как активное влияние на их содержание (ценностное, структурное и т.д.), а не просто как механическое, пассивное отслеживание происходящих изменений.

Таким образом, решение проблемы прогнозирования развития образовательных программ связывается нами, прежде всего, с имеющимися представлениями о тенденциях развития общества и образования в XXI веке. Здесь мы опираемся на вывод, сделанный на международных форумах по образованию, проводимых под эгидой ЮНЕСКО, а именно: «XXI в. приносит с собой радикально иную экономику и общество, что неизбежно окажет влияние на образование, в первую очередь, техническое и профессиональное. Новые условия определяются рядом факторов, среди которых центральное место занимает *глобализация экономики*, а также такими факторами, как *постоянные технологические изменения, революция в информационных и коммуникационных технологиях и вызванный ими быстрый темп социальных перемен*. Эти изменения приводят к *росту мобильности труда и капитала* и созданию *основанного на знаниях общества*, открывающего новые горизонты для образования и обучения. Эти социальные и экономические тенденции диктуют необходимость новой модели развития, основу которой составляют *культура мира и экологически здоровое устойчивое общество*.

Столь высокое значение, придаваемое знаниям и образованности граждан, означает пересмотр традиционных представлений об обучении, работе и жизни в целом и выдвигает на первый план *обучение в течение всей жизни* как условие обеспечения успешного перехода к экономике и обществу, основанному на знаниях”.

Сравнительные исследования показали, что уже сегодня реализация этой идеи в значительной мере определяет общий вектор и контуры развития образовательных систем в мире, обеспечивая основное право человека на образование. В силу сказанного, в контексте прогнозирования развития образовательных программ идея непрерывного (пожизненного) образования человека рассматривается нами как *системообразующая*. Эта мысль находит подтверждение в рекомендациях Международного конгресса по техническому и профессиональному образованию: “Образование должно строиться на *культуре обучения*, в рамках которой каждый должен осознавать свою личную ответственность за использование своих знаний и самостоятельное обучение, в то время как государственные и частные структуры, оказывающие образовательные услуги, призваны обеспечить *программы*, облегчающие и способствующие доступу к различным путям образования на протяжении всей жизни человека”.

С этих позиций в рамках темы исследования в 2007 году лабораторией решалась задача – *разработать методологические подходы к прогнозированию развития образовательных программ в системе непрерывного образования*. При ее решении мы опирались, в первую очередь, на работы академика РАО Б.С. Гершунского по образовательнопедagogической прогностике. В частности, было принято представление о *прогнозировании* как процессе получения информации, необходимой для разработки прогноза, и *прогнозе* как результате научного предвидения.

Важную роль в развитии образовательных программ играют *управленческая* и *преобразовательная* функции научного предвидения. С учетом связки “предвидение-управление” *прогнозирование* рассматривается нами как *этап управления развитием образовательных программ*, играющий определяющую роль в обеспечении их качества.

Многоуровневость структуры образовательных программ определяет множественность уровней управления их развитием, что, в конечном счете, приводит к их вариативности. В аспекте же *преобразовательной функции* прогноз как результат предвидения обеспечивает проектную основу для преобразования образовательных программ (их обновления, перестройки) и создания новых программ, что определяет инновационный характер деятельности по их развитию.

При выборе **методов прогнозирования** развития образовательных программ мы основывались на *стратегические подходы* к прогнозированию, предложенные Э. Янчем (1970): *поисковый* (изыскательный) и *нормативный*. При первом подходе делается попытка определить будущее состояние объекта, исходя из логики развития как самого объекта прогнозирования, так и внешней среды; при втором – будущее состояние объекта предполагается заданным, главной задачей является нахождение путей достижения этого состояния.

По нашему мнению, прогнозирование развития образовательных программ, обеспечивающего непрерывное обучение человека как атрибут будущего общества знаний, целесообразно осуществлять на основе сочетания названных подходов. При этом реализация *поискового подхода* связывается с определением перспективных направлений развития образовательных программ (как целей), основанном на выявлении *совокупности моделей развития образования*, поддерживающих непрерывное обучение человека. С позиции же *нормативного подхода* определяются *механизмы* (или средства) *реализации* обоснованных моделей, поскольку цели предполагаются уже поставленными.

Проблема определения моделей вызвана необходимостью более точной идентификации объекта с учетом его существования во внешней среде, его выделения из нее и

внутреннего структурирования, что позволит добиться требуемого нового состояния всех отдельных структур. Это, в свою очередь, обеспечивает его целостное преобразование. Проведенный нами анализ позволили в качестве объекта установить образовательный процесс, задаваемый образовательными программами, а в качестве внешней среды – социум, воздействия которого на образование определяют происходящие в нем изменения. Структурными составляющими образовательного процесса и служат предполагаемые нами модели, каждая из которых, по замыслу авторов, несет в себе внутренние, отличные от других, черты, позволяющие ей быть максимально отвечающей той или иной общественной тенденции “единицей” образовательной системы и своеобразно отражать общие социальные воздействия. Завершенность исследования предполагает применение, кроме названных двух групп методов, методов *прогнозирования с обратной связью*, обеспечивающих коррекцию теоретических моделей на основе результатов их апробации в образовательной практике.

Для определения *совокупности моделей развития* образования, определяющих прогностическое развитие образовательных программ в целях обеспечения непрерывного обучения человека, нами был проведен анализ литературных источников по проблеме взаимовлияния изменений в обществе и образовании, а также изучен практический опыт развития образовательных программ, реализующих непрерывное образование. На будущее экстраполировались современные глобальные тенденции развития образования, определяющие такое развитие образовательных программ, которое ведет к расширению возможностей непрерывного обучения человека. Среди тенденций мы выделили следующие: *интеграция* образования как следствие гуманизации общества, *вариативность* образования и усиление *участия* в нем *общественности* как следствия его демократи-

зации, усиление роли *самообразования* как следствие информатизации и глобализации общества.

Другим основанием для классификации моделей послужило различное положение субъекта обучения (учения) по отношению к стационарному образовательному учреждению (1-й вариант – обучается в стационарном образовательном учреждении; 2-й вариант – обучается в его структурах и вне его; 3-й вариант – обучается в достаточном удалении от образовательной структуры, 4-й – обучается самостоятельно вне образовательных учреждений вообще).

С учетом этого, а также структуры непрерывного образования, разработана **совокупность моделей развития образования**, определяющих перспективные направления развития образовательных программ в целях обеспечения непрерывности обучения человека. Совокупность включает: *модель интегрированно – дифференцированного образования*, касается развития образовательных программ в условиях формального (институционального) образования; *модель социально-конвертируемого институционально-общественного образования*, касается развития образовательных программ с привлечением возможностей социальной среды, общественности (в т.ч. самого учащегося); *модель соинституционального образования*, касается развития образовательных программ как сферы образовательных услуг в условиях дистанционного образования; *модель автономного образования*, касается развития образовательных программ для самостоятельного обучения.

В рамках модели интегрированно-дифференцированного образования обучающийся, достигая поставленных образовательных целей, проходит определенные ступени образования, учебные циклы, дисциплины и т.п. Если наличие единых компактных целей выражает собой интегративную сторону содержания его деятельности, то различные образовательные ступени, циклы, области, отдельные

дисциплины и пр. – его дифференциальную сторону. Наличие обеих сторон и отражено в наименовании модели.

Социально-конвертируемый характер второй модели означает, что образовательная деятельность протекает, реализуется не только в рамках пребывания в образовательном учреждении, но осуществляется также посредством воздействий социального окружения, получения того или иного опыта в ходе организуемых и проводимых с участием представителей общественности мероприятий. Здесь же еще раз можно подчеркнуть важную роль пробуждения и поддержания активности самого обучающегося как одного из главных субъектов своего образования.

Соинституциональная модель образования предполагает нахождение обучающегося вне стен образовательного учреждения и прохождение обучения в дистанционном режиме.

Модель автономного образования подразумевает обучение опирающегося только на свои силы человека и действующего на основании самостоятельно избираемых целей, содержания, состава образовательных мероприятий и других компонентов образовательного процесса, т.е. действующего вне заданных программ, а по собственным программам, разрабатываемым в той или иной степени полноты. Введение четырех различных моделей, выступающих компонентными единицами объектной области прогнозирования, дает возможность в дальнейшем по отношению к ней составлять дифференцированные (отдельно для каждой модели) прогнозы.

В то же время при прогностическом проектировании образовательных программ вне зависимости от реализуемой модели важно соблюдение таких *ведущих принципов*, как *системность* и *технологичность*.

Поскольку обостряется внимание к подготовке человека к жизни и деятельности в сложных, противоречивых и

изменчивых условиях информационного общества, требующих самостоятельных ответственных решений, реализация *принципа системности* связывается, прежде всего, с обеспечением *личностной ориентации* образовательного процесса.

Кроме того, достижение единства (системности) прогностического развития образовательных программ может обеспечиваться единством в технологических составляющих, что подразумевает рассмотрение образовательного процесса как *совокупности образовательных технологий*.

Это объясняется тем, что личностная ориентация, пронизывающая, по нашим представлениям, весь образовательный процесс, не может достигаться иначе, как через применение соответствующих (лично-ориентированных) технологий. Различные технологии, объединяясь друг с другом в структуре образовательного процесса, создают целостное системное поле (целостную гомогенную среду) личностной ориентации, личностного развития обучающегося, одновременно позволяя ему действовать в разных технологических режимах (игровом и т.п.), или, другими словами, в рамках разных коммуникационных форм. Создание гомогенной среды основывается, в частности, на применении *задачной технологии* как системно-ключевой в построении образовательной деятельности, и, соответственно, образовательных программ.

Для разработки имеет значение самопреобразование моделей, а следовательно, важно установить инструмент, позволяющий моделям реализации образовательных программ выступать и в качестве моделей их развития. Иными словами, создаются возможности для моделей образовательной практики быть одновременно и инструментальными средствами ее изменений. Используемый инструментарий предполагает изучение потребностей субъектов реализации программ в их обновлении (что связано с установле-

нием образовательных потребностей субъектов) и анализ соответствия содержания программ этим потребностям. Таким инструментарием выступает маркетинговый инструментарий, преимуществом которого являются относительная свобода получаемых результатов от давления входящих обстоятельств и возможность оценки потребностей в зеркале реалий. Маркетинг в образовательных учреждениях используется довольно широко, однако возможности его применения далеко не исчерпаны, особенно в части оценки и перестройки, с его помощью, сознания преподавателей как лиц, деятельность которых связана не только с удовлетворением общественных потребностей, но и их формированием.

В нашем подходе маркетинговый инструментарий обновления программ становится инструментарием идентификации внутренних образовательных интенций субъектов, в т.ч. и самими субъектами – а возможно, что самими субъектами прежде всего. Иначе говоря, внутренняя позиция субъекта видится нами определяющей по отношению к процессам развития образовательных программ, а используемый инструментарий представляется тогда выполняющим свою роль, когда он активно способствует становлению этой позиции и ее удержанию в качестве центрального психологического ориентира. Структура образовательных программ выступает при этом в качестве согласованного ряда задач (в соответствии с вышеотмеченной ролью задачной технологии), применение которых соотносится с целями выработки внутренней сознательной позиции субъекта.

Разные реализуемые модели в действительности могут реализоваться совместно. Нашими исследованиями, в частности, показано, что в образовательном учреждении могут одновременно реализоваться, например, модель социально-конвертируемого образования и модель интегри-

рованно-дифференцированного образования. Первая выражена привлечением на разных этапах (планирования, реализации, оценки) образовательного процесса социальных партнеров образовательного учреждения, а вторая – интеграцией образовательного учреждения в целостную систему институтов непрерывного образования в качестве одного из ее звеньев. Естественно, что и другие модели могут действовать в реальной практике деятельности образовательного учреждения (образовательной структуры), и хотя процессы их функционирования взаимно “переплетены”, в научных интересах разные модели требуют отграничения друг от друга. Это позволяет более глубоко рассматривать процессы их функционирования и прогнозирования дальнейшего развития.

Прогнозирование путей развития образовательных программ через идентификацию моделей делает возможным более ориентированно осуществлять работу, направленно рассматривая значимые особенности, ресурсы и процессы в ограничительных рамках интересующей модели или выбранного ряда моделей. В последнем случае становится актуальным согласование процессов и механизмов их функционирования, что естественным образом повышает содержательную сложность деятельности образовательного учреждения и степень осознания ее внутренних закономерностей руководителями, методистами и преподавателями со всеми очевидными положительными следствиями этого факта. Таким образом, в результате исследований, проведенных в 2007 году, разработаны методологические подходы к прогнозированию развития образовательных программ в системе непрерывного образования, а именно: – выбраны методы прогнозирования развития образовательных программ, определяемые *стратегическими подходами* к прогнозированию (поисковый, нормативный, прогнозирование с обратной связью);

- показана реализация *управленческой и преобразовательной функции* научного предвидения при прогнозировании развития образовательных программ: прогнозирование – этап управления развитием образовательных программ; прогноз – проектная основа для преобразования образовательных программ;
- обоснована *совокупность моделей развития образования*, определяющих перспективные направления (цели) развития образовательных программ для обеспечения непрерывности обучения человека (интегрированно-дифференцированного образования, социально-конвертируемого образования, соинституционального образования и автономного образования);
- выделены ведущие принципы прогностического проектирования образовательных программ: *системность* и *технологичность*, а также системообразующий фактор их обеспечения в проектировочной практике деятельности образовательных структур (задачная технология).

Л.М. Зотова

ФИЛОСОФСКО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЛЯ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА (гендерный аспект)

Философия представляет аксиологию, так как она исследует духовные ценности и их соотношение с миром реальности. Философия как учение о бытии и условиях его познания становится одним из видов профессиональной деятельности людей, посвятивших ей свою жизнь и творчество – философов. Возникает вопрос: Как же мы назовем ученых, которые работают в интеграционном междисциплинарном

лиарном знании, занимаются проблемами философии, аксиологии, социологии, психологии, антропологии, истории, педагогики и др. – это философы педагогики.

Философия педагогики занимается вопросами аксиологии в процессе установления порядка и закономерностей организации учебно-воспитательного процесса с позиций формирования социально значимых ценностных ориентаций развития личности обучающегося. Философия выступает как методология научного познания мира. Ученый ищет ответы на вопросы: Что? Как? Почему? Философ – главным образом, на вопросы: Зачем? Во имя чего? Во имя, каких высших ценностей и идеалов? Часто именно философское осмысление дает основу, открывает способ познания неведомого.

Философия педагогики является частной методологией образования. Она рассматривает вопросы связи педагогики с другими науками, процессы их взаимовлияния и взаимообогащения, выдвигает и доказывает новые концепции и парадигмы образования [1, с. 169].

Для современного развития философии педагогики очень важными являются вопросы разработки логического аппарата, типов и способов построения научной теории, соотношения эмпирического и теоретического уровней познания в области образования. Философский анализ в педагогике необходим и для того, чтобы осмыслить новые научные факты и выводы из них, чтобы выработать правильную научную стратегию в разработке отдельных научных направлений. Во всех случаях философия педагогики выступает как основной способ, научного освоения практики, прогнозирования и дальнейшего развития образовательного процесса.

Основные компоненты философско-педагогического знания, а именно ценностно-целевые, системные, процессуальные и результативные, направлены на практическое

формирование мировоззрения. Под «мировоззрением» мы понимаем обобщенную систему ценностных ориентаций и волевых побуждений, определяющих жизненную позицию субъекта, его представлений о мире и о себе [1, с. 170]. Это интегративное понятие. Человек живет, осмысливая себя и окружающую действительность. Он познает и оценивает мир, вырабатывая осознанное отношение к нему, определяя свои возможности и место в мире. Вот почему, определяя мировоззренческую направленность, философия педагогики, употребляет такие понятия, как практическое мировоззрение, система взглядов и отношений. Мировоззренческие знания представляют основной ценностно-целевой компонент философско-образовательного знания.

Субъектом мировоззрения может быть отдельная личность, социальная группа и общество. Одним из основных понятий философии педагогики выступает понятие «самореализация» личности. Под «самореализацией» мы понимаем осуществление индивидуальных и личностных возможностей человека посредством собственных усилий, а также в содейтельности с другими людьми. Человек реализует собственный потенциал, совокупность знаний, умений и навыков, эвристические процессы, интуицию, способности, поскольку осознает свою ценность, имеет цели деятельности и планы ее осуществления. В основе осуществления возможностей лежит их анализ, анализ жизненной ситуации, выявление круга проблем и путей их разрешения, постановка перед собой целей и выбор стратегий осуществления, осмысление результатов и накопленного опыта. Каждый человек обладает теми или другими технологиями реализации потенциала, развивая их на протяжении жизненного пути. Тем самым, самореализация является одной из важнейших характеристик внутреннего развития и уровня зрелости личности. Процессы самореализации по-разному происходят у мужчин и женщин. В гендерной пси-

хологии возникло понятие «гендерные компоненты идентичности» – специфические гендерные структуры личности. В современном обществе женская идентичность сопряжена с понятиями «двойная занятость», «экономическая зависимость», «ролевой конфликт работающей женщины» [2, с. 191].

Внутренние барьеры могут быть вызваны страхами лидерства или успеха. Женщины боятся негативной оценки со стороны мужчин. Один из ролевых конфликтов связан с идеалом традиционной женственности. Кроме того, важным фактором является неуверенность женщин в себе и низкая самооценка. Мужчины и женщины обладают различными навыками и имеют разные цели для достижения успеха в обществе, теория различий исходит из того, что между полами существует жесткая дифференциация.

Гендерная дифференциация вне зависимости от того, является ли она природной или продуктом социализации стала неотъемлемой частью идентичности мужчин и женщин. Поскольку личностная идентичность формируется через отношения с другими, гендерная идентификация является ее неотъемлемой характеристикой. Это дает основания полагать, что эволюция отношений между полами выступает, в определенном аспекте, как процесс становления «самосознающего и свободного человека», что в будущем явится предпосылкой равноправия мужчины и женщины, что в социальном плане воплотится в формировании женской (матриархальной) модели организации общества.

Исследования Л.Н. Ожиговой позволили выявить ряд психологических проблем женщин в профессии. К ним мы отнесли: ориентацию на внешнюю позитивную оценку; выбор между семьей и карьерой; недостаточная позитивная оценка формирует у женщины ощущение ненужности и нереализованности; постоянное совмещение профессиональной и гендерной роли создает напряжение и истощает эмо-

циональные и физические ресурсы женщины; ориентируясь на внешнюю поддержку, но, не ожидая ее, женщина начинает выполнять чужие обязанности, что ведет к появлению у нее чувства обиды на окружающих [2, с. 200-201]. Каким образом женщина-педагог самореализуется в профессии, как выстраивает свой жизненный путь, какие ошибки и преграды возникают на ее пути? Одним словом, предметом нашего рассмотрения является жизнедеятельность женщин-педагогов и выявление причин неуспешности в их преподавательской деятельности.

Поведение педагога предполагает не только профессиональные, но и личностные характеристики, в том числе: высокий уровень общей способности к педагогической деятельности, способности мыслить соотносительно масштабу своей деятельности, повышении компетентности психолого-управленческой традиции, гибкости, диалогичности педагогического общения, склонности к самостоятельным действиям, поддержании таланта, инициативы, способности принимать решения, добиваться успеха в работе. Все эти качественные характеристики педагога как профессионала и личности будут иметь решающее значение в условиях лично – ориентированного образования. Профессиональная компетентность педагога включает комплекс личностно-профессиональных качеств, к которым относятся: взаимопонимание, педагогическая поддержка, эмпатия, способность к фасилитирующему общению [3]. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога должно рассматриваться как постоянный, непрерывный, желаемый со стороны самого педагога процесс, который способствует и личностному саморазвитию ученика. Интеллектуальная сила не рождается с человеком, а приобретает им на базе природных задатков. Внешние впечатления преломляются через внутренние состояния организма и души индивидов, и потому одна и та же среда не может дать каждому из на-

ходящихся в ней растущих людей один и тот же результат. Роль педагога – в управлении средой, обучающей и воспитывающей ребёнка, и в руководстве его пошагового исследования этой среды [4, с.187].

Женщина-педагог заведомо ограничена гендерной ролью, которую чаще всего транслирует в процессе педагогической деятельности ученикам как ценностную, эталонную, и переживает ролевой диссонанс, а это может вести к снижению продуктивности педагогического процесса. Гендерные представления женщины в педагогической деятельности приобретают характеристики, соотносимые с существующими в культуре традиционными представлениями о женщине и, прежде всего, ориентация на собственных детей, на межличностные отношения. Педагогическая профессия позволяет женщине в большей степени реализовать себя в жизни при соблюдении этих условий. Однако диалектика жизни далеко не всегда дает возможность женщине достигать вершин профессионализма, ставя на пути внешние и внутренние преграды. Изучением закономерностей и механизмов развития человека на ступени его зрелости занимается наука «акмеология».

К внешним преградам мы можем отнести: время, пространство, противодействие людей, физические свойства вещей. К числу внутренних преград мы отнесем: болезнь, усталость, жизненные мотивы и установки, отношение к проблеме [5, с. 94-95]. Отражаясь в сознании, эти преграды вызывают у активно деятельного педагога волевое усилие, которое создает необходимый тонус и готовность для их преодоления.

Самоэффективность преподавателя – это уверенность человека в наличии у него необходимого педагогического потенциала в своей способности эффективно этим потенциалом пользоваться. Исследователь И.Б. Баткина, помехи и ограничения условно классифицировала на четыре груп-

пы: личностные, деловые и поведенческие качества преподавателя; психофизиологические и санитарно-гигиенические условия педагогического труда; особенности психологического климата в педагогическом коллективе; социально-экономические условия педагогической деятельности [5, с. 96].

Согласно исследованиям З.Ф. Есаревой, успешной педагогической деятельности препятствуют: плохое здоровье, большое количество педагогических поручений, отсутствие коллективных усилий в организации педагогической работы, преобладание научной направленности, нерационально составленное расписание учебных занятий, отсутствие хороших учебных пособий по предмету, плохие отношения с администрацией, неблагоприятные жилищные условия, возраст и др. Успешной научной работе препятствуют: недостаточный опыт научных исследований, незнание современных методов исследования, низкая педагогическая и научная подготовка, непринадлежность к серьезной научной школе, непосильная педагогическая нагрузка, малый стаж педагогической работы и др.

Личные ограничения могут быть обозначены как: размытые личные ценности, неопределенные личные цели, остановленное саморазвитие при отсутствии навыков и потребностей в самосовершенствовании, отсутствие творческого подхода, неспособность управлять людьми, формировать коллектив, руководить, обучать [5, с. 97].

Для преподавателя высшей школы существуют и личные помехи, к которым можно отнести: неспособность рассматривать сложные проблемы с разных точек зрения, смутное целеполагание, бессистемность, нерешительность в решении важных вопросов, страх перед риском, излишняя критичность по отношению к чужим идеям, самокритичность по отношению к своим идеям [5, с. 98].

Личные помехи и ограничения приводят к неспособности отказываться от неправильных решений, к негибкости, шаблонности мышления, недостаточному развитию воображения и фантазии, неспособности различать причину и следствие и выявлять их. Выбор жизненного пути и профессии лежит на человеке, на его стремлении к личной трансформации. Помехи и ограничения личности преподавателя – высокомерие, жадность, упрямство, затрудняют успешность и эффективность учебно-воспитательного процесса и не способствуют повышению качества подготовки специалистов.

Самореализация женщины-педагога специфична: в процессе профессионального становления происходит согласование гендерных и профессиональных представлений личности о себе, причем профессиональная роль носит преимущественно второстепенный характер в ценностной картине мира женщин и подчинена гендерной. Именно человек оказывает влияние на правительство, науку и деловые взаимоотношения, заставляя их развиваться, возрождая образцы терпимости, взаимопонимания и сотрудничества.

Литература

1. *Кайнова, Э.Б. Философия педагогики. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 196 с.*
2. *Чекалина, А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: «Ось-89». – 2006. – 256 с.*
3. *Пигуль Г.И. Теоретические основы личностно-профессионального саморазвития педагога в системе школа-сад (философско-психологический аспект) / Хабаров. пед. ун-т – Хабаровск, 2002. – 32 с.*
4. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2002.*
5. *Баткина. И.Б. Акмеологический путь становления личности преподавателя высшей школы: учеб. пособие. Воронеж. – 2004. – 136 с.*

*Т.Ю. Ломакина,
М.Г. Сергеева*

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Современная профессиональная школа переживает период реформ, связанных с переходом к новой образовательной парадигме, приоритетами которой являются интересы личности, адекватные тенденциям интенсивного развития общества.

Педагогическая наука и практика характеризует современную отечественную систему образования как кризисную, связанную с переходом общества из сферы политики и экономики в сферу культуры и образования. Изменения, происходящие в политической и социально – экономической сферах развития российского общества, неизбежно отражаются и на развитии системы профессиональной подготовки специалистов разного профиля.

Современная экономическая ситуация характеризуетсЯ повышенным риском, неопределенностью и динамизмом окружающей среды. Среднее профессиональное образование также испытывает на себе серьезное влияние данных изменений, что влияет на конъюнктуру спроса на специалистов разного профиля.

Основная цель профессионального образования полно и четко определена в Концепции модернизации образования до 2010 года: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эф-

фективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [2].

Современное среднее профессиональное образование, в соответствии с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО, является послесредним образованием и направленно на подготовку практикоориентированных специалистов. В соответствии с особенностями современного этапа и перспективами развития экономики и социальной сферы происходит увеличение потребности в специалистах среднего звена, изменение их роли, места и функций, повышение требований к компетентности, технологической культуре и качеству труда.

Специалисты со средним профессиональным образованием – это работники преимущественно интеллектуального труда, в основе деятельности которых лежит решение диагностических задач, требующих анализа ситуации и выбора решения в рамках заданного алгоритма действий.

В России функционирует разветвленная сеть учебных заведений по подготовке специалистов среднего звена для всех отраслей экономики и социальной сферы. Средняя профессиональная школа включает в себя более 2700 государственных средних профессиональных учебных заведений и более 150 негосударственных образовательных учреждений. Эти учебные заведения стремятся осуществлять подготовку специалистов в соответствии с запросами формируемого рынка труда, который характеризуется следующими *тенденциями*:

- резкое сокращение спроса на работников низкой квалификации;
- возникновение элитной прослойки рабочих кадров по обслуживанию сложного электронного и автоматического оборудования;

- сокращение числа производственных рабочих и увеличение персонала, занимающегося конструированием, техническим обслуживанием;
- приоритет работников, имеющих навыки обращения с современной оргтехникoй и компьютерами;
- потребность в руководителях среднего звена, умеющих организовывать коллективный труд, планировать людские и материальные ресурсы;
- востребованность специалистов, способных к производственной деятельности на уровне профессионального мастерства.

Сегодня специалист среднего звена должен быть не только готов к выполнению социальной и производственной деятельности в условиях рыночной экономики, он должен быть также профессионально компетентным; уметь систематически совершенствовать свое профессиональное мастерство и непрерывно обновлять и обогащать свои знания, применять их в своей деятельности; уметь строить межличностные отношения и принимать управленческие решения, иметь навыки организаторской работы, поэтому рыночная экономика обоснованно предъявляет новые *требования* к подготовке специалиста среднего звена:

- высокой уровень квалификации и профессионализма;
- формирование знаний, навыков и умений, а также и профессионально важных качеств личности, получивших название ключевых квалификаций;
- высокая профессиональная мобильность;
- подготовка специалиста нового типа, способного легко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях;
- подготовка конкурентоспособного специалиста.

Образовательному учреждению в условиях конкуренции для удовлетворения требованиям рыночной экономики

необходимо позаботиться о качестве подготовки своего специалиста.

В энциклопедии профессионального образования качество определяется как совокупность свойств, признаков продукции, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям.

Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей. Принято различать качество продукции, работы, труда, материалов, товаров, услуг [8].

Академик А.Н. Романов определяет качество как синтетический показатель, отражающий совокупное проявление многих факторов – от динамики и уровня развития национальной экономики до умения организовывать и управлять процессом формирования качества в рамках любой хозяйственной единицы [4].

Вместе с тем мировой опыт показывает, что именно в условиях открытой рыночной экономики, немислимой без острой конкуренции, проявляются факторы, которые делают качество условием выживания товаропроизводителей, мерилем результативности их хозяйственной деятельности, экономического благополучия страны.

Понятие качество знаний предусматривает соотнесение видов знаний (законы и закономерности, теории, прикладные знания, знания о способах деятельности, оценочные, мировоззренческие) с содержанием образования, а также с уровнями усвоения.

В соответствии с этим качество знаний имеет следующие основные характеристики: *полноту* – количество знаний об изучаемых объектах, явлениях, процессах; *глубину* – совокупность осознанных студентами связей и отно-

шений между различными видами знаний; *систематичность* – осознание совокупности знаний и их взаимосвязей и последовательности; *системность* – осознание места соответствующего знания в структуре научной теории, способах прикладного применения; *оперативность* – умение использовать знания в разнообразных учебных и учебно-производственных ситуациях; *гибкость* – способность самостоятельно находить вариативные способы применения знаний в измененных, нетипичных условиях; *конкретность* – умения разложить знания на элементы и применить обобщенные знания в конкретных учебных и учебно-производственных условиях; *обобщенность* – умение выразить конкретное знание в обобщенной, понятийной форме.

Качество знаний характеризуются также осознанностью (пониманием путей их получения, умением доказывать) и прочностью (устойчивым сохранением в памяти существенных знаний и способов их применения). Все характеристики качества знаний самостоятельны и не подменяют друг друга.

Особое значение в профессиональном обучении имеют такие характеристики качества знаний, как оперативность, гибкость, осознанность, так как они в решающей степени влияют на прочное формирование профессионального мастерства квалифицированных рабочих и специалистов.

Образовательные услуги, оказываемые техникумами и колледжами, являются товаром и имеют определенные особенности, которые должны учитываться при оценке конкурентоспособности образовательного учреждения:

- неосвязаемость образовательных услуг: лекции, практические занятия, лабораторные работы и семинары, проводимые преподавателями учебного заведения, не воплощаются в готовый продукт.

- совмещение во времени процесса производства и потребления образовательной услуги;
- неотделимость от конкретного физического лица: для техникумов и колледжей характерно то, что многие курсы ведутся по собственным методическим разработкам, существуют авторские курсы;
- непостоянство качества образовательной услуги: сказывается потенциал преподавателя, его добросовестное отношение к учебному процессу, физическое и психологическое состояние;
- невозможность хранения образовательной услуги.

Образовательные услуги отличаются от других нематериальных услуг по своим потребительским свойствам: они удовлетворяют потребности личности в духовном и интеллектуальном развитии и приобретении определенной специальности или квалификации. Кроме этого для образовательных услуг присущи следующие специфические особенности:

- ✓ уровень образовательной услуги зависит от предшествующего уровня подготовки студента, его способностей и желания потребления образовательной услуги;
- ✓ потребление образовательной услуги ведет к совершенствованию качества специалиста;
- ✓ с точки зрения потребителя отдаленность материальной выгоды в момент приобретения образовательной услуги;
- ✓ образовательные услуги отличаются от других услуг, как правило, более высокой стоимостью, которая является следствием более высокой квалификации исполнителей образовательной услуги;
- ✓ образовательные услуги приносят пользу не только студенту, приобретающему услугу, но и обществу.

Анализ методов оценки конкурентоспособности организаций позволяет отметить, что применительно к образовательным услугам имеется ограниченное количество методик их расчетов, которые к тому же обладают определенными недостатками, затрудняющими их практическое использование.

Оценка конкурентоспособности организации подразумевает объективное выявление факторов и характера их влияния на конкурентоспособность, что позволит определить сильные и слабые стороны организации, предложить мероприятия по повышению конкурентоспособности.

При оценке конкурентоспособности организации, на наш взгляд, необходимо решить следующие задачи:

- выявить внутренние факторы, оказывающие влияние на конкурентоспособность организации;
- определить характер влияния данных факторов на конкурентоспособность организации в целом;
- определить показатели, характеризующие данные факторы;
- рассчитать на основе данных показателей интегральный показатель конкурентоспособности организации;
- на основе анализа интегрального и частных показателей предложить мероприятия по управлению конкурентоспособностью организации с целью повышения ее уровня.

В результате исследования мы установили, что на конкурентоспособность образовательных услуг влияют внешние (табл.1) и внутренние (табл.2) факторы.

Таблица 1*Внешние факторы конкурентоспособности образовательных услуг и направленность их влияния*

Внешние факторы	Направленность влияния фактора на конкурентоспособность образовательных услуг
1. Уровень конкурентоспособности страны.	С повышением этого показателя улучшаются все качественные показатели образовательных услуг.
2. Уровень конкурентоспособности отрасли.	Повышение уровня конкурентоспособности отрасли влечет за собой востребованность образовательных услуг, ориентированных на эту отрасль.
3. Уровень конкурентоспособности региона.	Этот показатель напрямую влияет на развитие видов образовательных услуг.
4. Уровень конкурентоспособности техникума или колледжа, выпускающего специалиста среднего звена.	Конкурентоспособность техникума или колледжа способствует трудоустройству выпускников на рынке труда.
5. Появление новых специальностей и направлений профессиональной подготовки.	Расширяет спектр образовательных услуг.
6. Активность контактных аудиторий (общественных организаций, общества потребителей, средств массовой информации и т.д.)	С повышением активности контактных аудиторий появляются новые показатели контроля качества образовательных услуг.

Таблица 2*Внутренние факторы конкурентоспособности образовательных услуг и направленность их влияния*

Внутренние факторы	Направленность влияния фактора на конкурентоспособность образовательных услуг
1. Рациональность организационной и управленческой структур техникумов и колледжей, научный уровень системы управления (менеджмента).	С увеличением количества применяемых научных подходов, принципов и современных методов управления повышается уровень подготовки выпускника колледжа.
2. Мастерство педагогического персонала техникумов и колледжей.	Повышение педагогического мастерства преподавателей способствует формированию профессиональных знаний и личностных характеристик конкурентоспособного выпускника колледжа.
3. Предоставление студентам возможности получения дополнительной рабочей специальности в период обучения в колледже.	За время обучения в колледже студенты могут пройти курсы с присвоением квалификации оператор ПЭВМ, бухгалтер-операционист, экономист-менеджер, менеджер по рекламе, бухгалтер-финансист, продавец-кассир и др., что делает выпускников колледжа более конкурентоспособными на рынке труда.
4. Внедрение в учебный процесс имитационных методов обучения.	Имитационные методы обучения моделируют будущую профессиональную деятельность студента, что способствует сокращению разрыва между процессом образования и требованиями рынка труда путем максимального приближения условий обучения к условиям работы в реальных фирмах.

Никакая конкурентоспособность не может существовать без определенного круга людей, без обслуживающего персонала, который тоже должен быть конкурентоспособным. При оценке конкурентоспособности персонала Р.А. Фатхутдинов подразделяет его на три категории: рабочий, специалист, менеджер [5]. При этом конкурентные преимущества каждой категории определяются внешними или внутренними условиями. Для специалиста, работающего в конкурентной среде, характерно стремление быть конкурентоспособным. Эта среда формирует внешние условия, которые Р.А. Фатхутдинов относит к наиболее важным при определении конкурентоспособности специалиста.

Внутренние конкурентные преимущества персонала подразделяются на наследственные (талант, гениальность, способность к данному виду деятельности, физические данные и др.) и приобретенные (профессиональные и личностные качества, интеллигентность, характер, общительность, коммуникабельность и др.). С.Н. Ширококов дает определение «конкурентоспособности специалиста» как социально-педагогической категории. «*Конкурентоспособный специалист* – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач» [7, с.63].

В своем исследовании мы выделяем **четыре группы характеристик конкурентоспособного специалиста**: технические, экономические, социально-организационные, личностные. *Технические характеристики* указывают на: приобретенные специалистом специальность и специализацию, объем освоенной программы в часах, изучаемые дисциплины, уровень подготовки, документ об образовании. *Экономические характеристики* определяют затраты на подготовку специалиста с учетом всех составляющих расходов. *Социально-организационные характеристики* под-

разумевают социальную структуру потребителей, в данном случае самих выпускников и работодателей; национальные и региональные особенности организации производства.

Выпускник средней профессиональной школы как самостоятельная личность, способная конкурировать на рынке труда, обладает личностными характеристиками, которые могут быть объединены в три группы: психологические, мыслительные, поведенческие [1]. К *психологическим* характеристикам относятся: эмпатия – способность к сопереживанию; аутентичность – открытость по отношению к другим людям; терпимость, стрессоустойчивость, развитость восприятия, развитость интуиции. *Мыслительные* характеристики предусматривают аналитичность, быстроту реакции, наблюдательность, критичность и целостность мышления. *Поведенческие* характеристики включают коммуникабельность, способность идти на риск, ответственность, способность руководить и подчиняться.

Для повышения индивидуальной конкурентоспособности, что весьма актуально в условиях, когда альтернативой для каждого может стать безработица, психологи рекомендуют обращать внимание на главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – уверенность в своих силах. Уверенность в себе вырабатывается по следующим направлениям: освоение и совершенствование профессионального мастерства, адекватное поведение в различных ситуациях человеческого общения, поддержание и укрепление здоровья и работоспособности, создание благоприятного внешнего облика, собственного имиджа [6]. Как показал анализ литературы и проведенное исследование, при подготовке конкурентоспособного специалиста необходимо формировать у него определенные способности: профессиональные навыки и умения; способность понимать ситуацию; определенный уровень культурного развития; умение правильно передавать смысл своих дейст-

вий; умение обучаться и желание учиться, самосовершенствоваться; стремление к ответственному, надежному и преданному отношению к организации и выполняемой им работе; желание и стремление трудиться.

Указанные характеристики и формируемые способности будущего специалиста играют значительную роль в его дальнейшей профессиональной деятельности. Такой подход позволяет *конкурентоспособность специалиста* рассматривать как возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника, как в своих, так и в интересах современного производства (организации, учреждения). Так, если основными профессиональными и личностными качествами специалиста 80-х годов XX века считались интерес к профессии, склонность к инженерной деятельности, профессиональная самостоятельность, творческий подход к выполняемой работе, подготовленность к руководству трудовым коллективом, то для современного специалиста профессионально значимые и личностные качества включают в себя "спектр личностных ценностей, развитость которых обеспечивает высокое качество деятельности, репутацию высококлассного профессионала, повышенные заработки, личное и служебное благополучие, нравственно-психологический комфорт, возможности карьеры" [3, с. 80]. Таким образом, основные характеристики конкурентоспособного специалиста и требования к его подготовке позволили нам совместно с психологической службой колледжа, основываясь на Государственные образовательные стандарты в области среднего профессионального образования, разработать обобщенную модель специалиста среднего звена.

Технология разработки обобщенной модели специалиста среднего звена включает следующие этапы: *разработка модели профессиональной деятельности специалиста*: анализ профессиональной деятельности специали-

стов (по конкретной специальности), выявление основных трудовых функций и профессиональных умений; *разработка модели подготовки специалиста*: разработка комплекса задач и заданий для овладения необходимыми умениями и определение их места в содержании обучения; внесение коррективов в учебные программы и отражение в них прогнозов развития отрасли, науки и производства (применительно к конкретной специальности); совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих развитие мыслительной активности студентов (формы и методы проблемного обучения); совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих развитие познавательной активности и самостоятельности (формы и методы самостоятельной работы студентов); совершенствование форм и методов обучения, обеспечивающих овладение учебными и профессиональными практическими умениями и навыками (формы и методы практического обучения); индивидуализация обучения; разработка дидактических материалов (обучающих программ для программированного обучения, комплексов задач, заданий и упражнений, деловых игр, описаний производственных ситуаций для анализа) и других средств обучения. В основу разработки обобщенной модели конкурентоспособного специалиста положены его личностные качества, знания, умения и навыки по специальностям, которые перекликаются с характеристиками конкурентоспособного выпускника средней профессиональной школы. Личностные качества специалиста формируются по трем направлениям: социализация, адаптационные свойства в условиях рынка труда и профессионально важные свойства. Знания, умения и навыки формируются посредством общих и профессиональных компонентов Государственного образовательного стандарта по конкретной специальности. Примеры личностных качеств, знаний, умений и навыков по конкретным специальностям были

использованы при разработке обобщенных моделей специалистов. В таблицах 3, 4, 5 приведены примеры по специальностям «Менеджмент», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», «Социальная работа».

Таблица 3

Специальность «Менеджмент (по отраслям)»

Личностные качества			Учебные предметы, на которых формируются знания, умения и навыки	
Помогающие общей социализации личности	Помогающие адаптации в условиях рынка	Профессионально важные свойства	Общие	Профессиональные
Ответственность; общая культура (общение, поведение, кругозор); организованность и самоконтроль; порядочность; честность, быстрота реакции, стрессоустойчивость, способность идти на риск.	Трудолюбие; терпимость; коллективизм, мобильность, приспособляемость; уверенность в себе; способность к лидерству; конкурентоспособность.	Способность к переключению внимания; образная память; оперативная и долговременная памяти; аналитичность и системность мышления; высокая эмпатия и терпимость; самокритичность.	Химия с основами биологии, математика, информатика, физика и т.д.	Менеджмент, управление персоналом, стратегический менеджмент, бухгалтерский учет и т.д.

Таблица 4

Специальность «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»

Личностные качества			Учебные предметы, на которых формируются знания, умения и навыки	
Помогающие общей социализации личности	Помогающие адаптации в условиях рынка	Профессионально важные свойства	Общие	Профессиональные
ответственность; общая культура (общение, поведение, кругозор); организованность и самоконтроль; порядочность; честность, способность руководить и подчиняться.	Трудолюбие; терпимость; коллективизм, мобильность, приспособляемость; уверенность в себе; способность к лидерству; конкурентоспособность.	Устойчивость, избирательность внимания, образная память; оперативная и долговременная памяти; аналитичность мышления; низкая потребность в социальном одобрении, критичность и целостность мышления.	Химия с основами биологии, математика, информатика, физика, русский язык, литература, иностранный язык и т.д.	Статистика, аудит, бухгалтерский учет, налоги и налогообложение, анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия и т.д.

Таблица 5

Специальность «Социальная работа»

Личностные качества			Учебные предметы, на которых формируются знания, умения и навыки	
Помогающие общей социализации личности	Помогающие адаптации в условиях рынка	Профессионально важные свойства	Общие	Профессиональные
Ответственность; общая культура (общение, поведение, кругозор); организованность и самоконтроль; порядочность; честность; бескорыстие; сильная воля.	Трудолюбие; терпимость; мобильность, приспособляемость; уверенность в себе; способность к лидерству; терпение; конкурентоспособность.	Наблюдательность, эмпатия, целеустремленность, развитость интуиции, стрессоустойчивость, развитость восприятия.	Химия с основами биологии, математика, информатика, физика, русский язык, литература, иностранный язык и т.д.	Этика и психология, менеджмент, основы права, бухгалтерский учет, социальная работа, психология труда и т. д.

Выделенные характеристики являются основанием для обеспечения **качества обучения** выпускника колледжа, что позволяет ему успешно конкурировать на рынке труда.

Разработанные нами и апробированные на практике характеристики конкурентоспособного специалиста и необходимость качественной его подготовки требуют внесения изменений в организацию образовательного процесса (рис.1.). Эти изменения должны предусматривать следующее:

Во-первых, в процессе обучения посредством культурного и интеллектуального развития студент смог найти для себя ответ на жизненно важные вопросы: для чего осуществляется деятельность, какими средствами допустимо ее осуществлять и добиваться целей. Ответ на данные вопросы формирует ценностную базу человека.

Во-вторых, студент в процессе обучения сможет «наполниться» знаниями, которые будут помогать ему полу-

чить для себя ответы на вопросы типа «что это такое?», «как это функционирует?», «как это следует делать?», «почему это возможно?» и т. п.

В-третьих, студент сможет развить определенные операционные навыки, которые проявятся в виде умения осуществлять действия и процедуры, с которыми ему придется сталкиваться во время профессиональной деятельности.

В-четвертых, студент сможет развить навыки общения и участия в коллективных действиях, т.е. студент научится определять для себя, с кем вступать во взаимодействие и как осуществлять это взаимодействие.

В-пятых, одним из важнейших приобретений, которое сможет сделать студент в процессе обучения, является развитие способности предвидения, т.е. он научится предвидеть то, что будет и что может произойти в процессе его деятельности.

В-шестых, студент сможет формировать потребность в улучшении, совершенствовании себя и окружения, т.е. научится отделять то, что нужно, от того, что не нужно, знать, что надо сделать, чтобы добиться улучшения, и как провести изменения. Но самое важное – будет сформировано стремление к совершенствованию, к познанию нового.

В-седьмых, у студента сформируется активная жизненная позиция и высокая мотивация к труду.

При этом в процессе обучения специалиста будет учтена и первоначальная структура его культуры, которая включает:

- Мышление: способность осуществления мыслительных операций (стандартных и нестандартных) и умение ими пользоваться.
- Эмоционально-волевые проявления – эмоции, волевые акты, способы их выражения для данной деятельности.

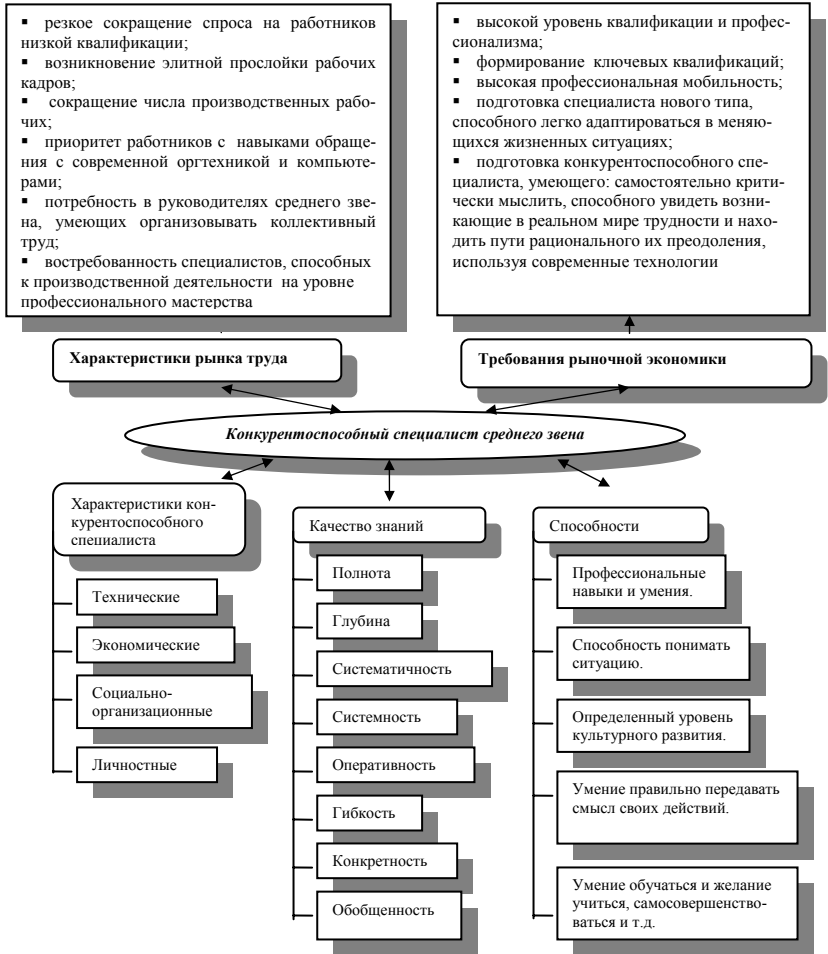
- Способы деятельности и поведения – умения, навыки, приемы, стиль поведения и жизни.
- Ценности и ценностные ориентации – принятые, доминирующие и зарождающиеся по отношению к людям, труду, себе самому.
- Знания – факты, закономерности (естественно-научные и профессиональные), обеспечивающие принятие оптимальных решений.
- Опыт – общечеловеческий, профессиональный, современный, отечественный, зарубежный.
- Традиции, нормы – связанные с историческими способами жизнедеятельности, нормы семьи.

Очевидно, что специалист среднего звена не может полностью соответствовать рассмотренным требованиям. Поэтому, начиная с первого этапа обучения необходимо развивать у студентов мотивационную сферу (интерес, осознанность выбора профессии и др.).

Кроме того, развивая необходимые специалисту перечисленные качества, формируя профессиональные умения и навыки, плюс полученные знания и накопленный за годы учебы, пусть еще небольшой, профессиональный опыт, полученный на производственной практике, среднее специальное учебное заведение тем самым поможет будущему специалисту быстрее адаптироваться в соответствующей профессиональной среде.

Сами по себе высокие профессиональные умения и навыки не формируются, следовательно, для подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена необходимы определенные технологии обучения.

Требования к подготовке конкурентоспособного специалиста



Литература

1. *Борисова Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. Набережные Челны, 1996. – 96 с.*

2. *Концепция модернизации образования до 2010 года // Среднее профессиональное образование. Сборник нормативных правовых документов. / Сост. П.Ф. Анисимов, Т.Д. Барер, А.Л. Коломенская и др. Под ред. П.Ф. Анисимова / Институт проблем развития среднего профессионального образования Минобробразования России. – М., 2004. – 450 с.*
3. *Педагогика. Уч. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Росс. пед. агентство, 1996. – 602 с.*
4. *Романов А.Н. Маркетинг. – М.: "Банки и биржи", 1995. – 560 с.*
5. *Фатхутдинов Р.А. Стратегический маркетинг. Спб: Питер, 2002. – 448 с.*
6. *Шикун А.Ф. Управленческая психология: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2002. – 332 с.*
7. *Широбоков С.Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе // Вестник Омского университета. 1999. – № 2. – С. 61-66.*
8. *Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. Т. 1. – М.: АПО, 1998. – 568 с. – А-Л.*

М.А. Лукацкий

ДИАЛОГ С ПРОШЛЫМ: СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА И ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В последние годы в становлении отечественной педагогики начали происходить существенные сдвиги. Появились труды, в которых делается попытка преодолеть устаревшие методологические и идеологические установки. Былое игнорирование представителей русской религиозно-философско-педагогической мысли сменилось растущим интересом к ним. Многочисленные переиздания сочинений отечественных мыслителей, живших в период середины XIX – начала XX столетия, осуществляемые сегодня – это

свидетельство желания разобраться в происходящем с помощью их наследия. В обществе все более и более осознается необходимость восстановления исторической памяти и традиций отечественной философско-педагогической культуры. Стало очевидным, что выработка стратегии развития отечественного образования, его гуманистических идеалов невозможна без фундаментального целостного анализа содержания русской философско-педагогической мысли, предлагающей весьма оригинальные подходы к решению проблемы построения возвышающей человека педагогики.

Русская философско-педагогическая мысль середины XIX – начала XX века представляет собой уникальное явление не только российского, но и мирового порядка, поскольку отечественными мыслителями (И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, П.Я. Чаадаев, А.И. Герцен, В.С. Соловьев, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров, Л.Н. Толстой, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Трубецкой, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, Л.И. Шестов, Н.О. Лосский, С.Л. Франк, П.А. Флоренский, Л.П. Карсавин, Н.А. Бердяев и др.) были созданы труды, вошедшие в золотой фонд общечеловеческих ценностей. Главная их заслуга в повороте философско-педагогической мысли в сторону исследования проблем духовно-нравственного совершенствования целостной личности, творящей мир культуры и объединяющей в своем внутреннем мире и поведении ее «всеединство».

Сегодня, когда отечественное образование нуждается в существенном обновлении, восстановление конструктивного диалога с философско-педагогической мыслью середины XIX – начала XX столетий, детально исследовавшей вопросы духовного становления человека, может позволить образованию решить ряд первоочередных для него проблем. Одной из них выступает проблема воспитания человека, ответственного за свои мысли и поведение.

В начале III тысячелетия стало очевидным, что трактовка целей и содержания образования через знание и познание практически исчерпала себя. Объем знаний и количество дисциплин растут на несколько порядков быстрее, чем совершенствуются методы и содержание образования. В результате образование оказывается перед дилеммой: или учить небольшой части знаний и предметов, из тех, которые реально существуют в культуре, или транслировать в учебном процессе учащимся отдельные знания из разных предметов и дисциплин. Как свидетельствует и мировой, и отечественный педагогический опыт, ни то, ни другое не решает проблемы современного образования. Вдобавок к этому, попытки выделить так называемые основы наук или базисные знания пока также не увенчались успехом. Тот же педагогический опыт рельефно проиллюстрировал, что «знающий человек» далеко не всегда оказывается способным и понимающим, а хороший специалист часто оказывается ограниченным в личностном плане. И потому сегодня в условиях кризиса гуманистической культуры необходимость решения вопросов духовно-нравственного становления личности в образовательном процессе практически ни у кого не вызывает сомнений.

Специфика решения отечественной философско-педагогической мыслью вопросов духовно-нравственного становления личности ребенка в конце XIX – начале XX вв. во многом определялась господствующими в тот период в России религиозно-философскими построениями, в которых одно из главенствующих мест занимает этическая проблематика. Основная причина динамизма истории и личной жизни каждого отечественным мыслителям виделась в самосозидании человеком самого себя, формировании личностью способности свободно идти по пути добра, жить нравственно и духовно. Философы, педагоги – теоретики воспитания Серебряного века исходили из того, что «истин-

ная» жизнь человека возможна лишь в случае наличия доказательных ответов на вопросы: возможно ли добро как единственный достойный путь жизни и для человека и для человечества? И если оно возможно, то есть жизненно реализуемо и практически осуществимо, то каков же он – этот универсальный путь жизни? В своих религиозно-философских, философско-педагогических произведениях отечественные мыслители дают обстоятельные ответы на эти вопросы. Отправным пунктом в их рассуждениях является утверждение о том, что «для того, чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать». А для этого ему «надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живет»¹. Опираясь на христианские воззрения и размышляя о пути нравственного самосовершенствования, отечественные философы, педагоги приходят к выводу о существовании «лестницы добродетелей» и единой для всех людей стадильности движения к духовным высотам. В религиозно-философской литературе этапность духовно-нравственного восхождения часто обозначается понятием «лестница». Появление этого понятия связано с именем византийского подвижника Иоанна Лествичника (ум. в 536 г.), который был одним из классических выразителей христианского образа восхождения к Божественной истине и добру. Идея стадильности духовно-нравственного совершенствования глубоко укоренилась в русском национальном характере, а тема этапности духовного роста человека не раз становилась предметом детального рассмотрения отечественными мыслителями. (См. труды Н.В. Гоголя, Н.С. Лескова, Н.О. Лосского, Е.Н. Трубецкого, Н.А. Бердяева и др.).

В качестве одного из примеров, подтверждающих этот тезис, можно привести рассуждения Л.Н. Толстого.

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. – М.; Л., – 1928-1958. – Т. 45. – С. 13.

Правильная последовательность приобретения добрых качеств, говорит русский мыслитель и педагог, есть необходимое условие движения к доброй жизни, и поэтому «всегда всеми учителями человечества предписывалась людям известная, неизменная последовательность приобретения добрых качеств». Во всех нравственных учениях, утверждает отечественный философ, устанавливается «та лестница, которая, как говорит китайская мудрость, стоит от земли до неба, и на которую восхождение не может происходить иначе, как с низшей ступени»¹. Как нельзя, пишет Л.Н. Толстой: «...серьезно желать печь хлебы, не замесив прежде муку, и не вытопив потом, и не выметя печи и т.д., так точно нельзя серьезно желать вести добрую жизнь, не соблюдая известной последовательности в приобретении необходимых для этого качеств»². Однако, констатирует мыслитель, люди часто пренебрегают благом «истинной жизни» – совершенствованием своей души, «рассчитывая где-то, когда-то получить большее благо»³. Отрекаясь от своей духовно-нравственной сущности, они ступают, утверждает мыслитель, на путь зла.

На решение проблемы духовно-нравственного становления человека отечественной философско-педагогической мыслью середины XIX – начала XX столетий накладывается также отчетливый отпечаток отношение к философии как к живому знанию. «Русская самобытная философия, – писал А.Ф. Лосев, – представляет собой непрекращающуюся борьбу между западноевропейским абстрактным *ratio* и восточно-христианским, конкретным, богочеловеческим Логосом и является беспрестанным, постоянно поднимающимся на новую ступень постижением ир-

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. – М.; Л., – 1928-1958. – Т. 29. – С. 58.

² Там же. – Т. 29. – С. 57.

³ Там же. – Т. 45. – С. 480.

рациональных и тайных глубин космоса конкретным и живым разумом»¹.

«Сердце» есть ключевое понятие «теории познания» русской философии. Под «сердцем» в русской философии понимается не орган человеческого тела. Сердце – это символический центр, «...такая (эмпирически условная, но духовно реальная) точка средоточия всего человека, его «энергийно-экзистенциальный центр», куда ему следует собирать, сводить все свои способности и силы, все мысли и желания...»². По мнению отечественных мыслителей по глубине проникновения в истину рациональное мышление явно уступает сердечному созерцанию. Это следует из того, что именно сердце способно вместить в себя Истину во всей ее целостности. Целостна же она тогда, когда едина с Добром и Красотой. Истина ничто, утверждали отечественные мыслители, если ради нее человек не готов на жертвы и если познавший ее не созидает мир по законам красоты. Ведь не способно, к примеру, никакое логическое рассуждение и доказательство передать суть красоты, если человеческая душа не готова к ее восприятию. Аналогично и знание о том, что нужно жить по законам добра, является необходимым, но далеко не достаточным условием для того, чтобы в жизни это знание претворять. Нужно иметь в своей душе нечто большее, чем это знание.

Русские мыслители сходились в том, что и предрасположенность к восприятию красоты, и готовность к совершению добрых поступков коренятся в той точке духовного континуума личности, которая называется сердцем. И именно сердце позволяет созерцать Истину, Добро и Красоту в их органическом единстве.

Базируясь на таких антропологических представлениях, отечественные педагоги утверждали, что нравственное

¹ Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991. – С. 217.

² Хоружий С.С. Диптих безмолвия. – М., 1991. – С. 24.

воспитание должно быть гармонически связано с воспитанием «сердца» ребенка. Только в этом случае будет обеспечено целостное духовно-нравственное становление человека. По их мнению, педагогический опыт, более чем какой-либо другой опыт убеждает, что одностороннее воздействие на нравственное сознание, этическое просвещение или изучение предметов с этическим содержанием еще далеко не делает ребенка духовно-нравственным существом. Педагогический опыт не оставляет места для сомнений в том, что дети часто совершают злые поступки, прекрасно осознавая, что это – зло. И это еще раз подтверждает то, что источник зла в человеке значительно глубже, чем полагают те, кто верит в «радикальное добро» детской природы¹. Зло и добро всегда сосуществуют, антагонистически предполагая друг друга. Раз свободная воля может вести человека, как по дороге добра, так и по дороге зла, то из этого неумолимо следует, считали отечественные педагоги, что одна из главнейших задач педагогики – воспитывать в ученике «Дар Свободы» и Любви. Педагогическая помощь

¹ Глубина «сердца» означает его сокровенность. Именно сокровенность сердца и не позволяет окончательно разгадать тайну человека. Никакие рационализации феномена «сердца» не смогут никогда исчерпать его бездонной глубины. Одна из тайн «сердца» состоит, в частности, в том, что оно может быть источником доброй или злой воли. «Бог и Дьявол борются друг с другом, и место битвы – сердце человека» (Ф.М. Достоевский). По мнению В.В. Зеньковского преклонение педагогической науки перед внутренней чистотой ребенка, бесконечная вера науки в чистые силы детской души (берущие свое начало в учении Ж.Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы) в конечном итоге определяют односторонность педагогических воззрений на сущность воспитания. Отечественный мыслитель считал подобные педагогические взгляды такими же искажающими суть духовно-нравственного становления человека, как и утверждения И. Канта о «радикальном зле» человеческой природы. В.В. Зеньковский настаивал на том, что педагогическая наука с необходимостью должна органично объединять эти два учения (о добре и зле человеческой природе).

ученику в деле обретения «Дара Свободы» и Любви крайне необходима еще и по той причине, что в конечном итоге неудача на этом пути неминуемо обернется для него потерей своего «Я» и саморазрушением¹.

Исходя из этого, отечественная философско-педагогическая мысль середины XIX – начала XX столетий делала вывод: основная задача педагогической науки заключается в нахождении путей соединения в душе ребенка свободы, добра, духовно-нравственных ценностей. «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственные идеалы, так чтобы вся его жизнь служила живым воплощением этого идеала, – писал К.Н. Вентцель, – самое трудное и вместе с тем... самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль...»².

Говоря о педагогическом решении проблемы духовно-нравственного становления человека, отечественные мыслители подчеркивали, что ее решение возможно только

¹ По мнению русских философов, сущность сердца есть Любовь. «Глубочайший центр личности, – писал Б.П. Вышеславцев, – есть любовь, Эрос, т. е. стремление, тяготение, порыв; не стояние на месте, не квиетизм, не холодное интеллектуальное созерцание» (Вышеславцев Б.В. Сердце в христианской и индийской мистике // Вопросы философии. – 1990. – №4. – С. 70.) Для русской философии любовь не только чувство, не только глубокое переживание – основа жизни любого человека, но она и главный принцип познания. «Любовь не отделима от познания, от гнозиса», – писал В.Н. Лосский. Такое понимание Любви в русской философии (глубочайшее переживание, пронизанное светом познания), возвращает ее к первоначальному пониманию философии как любви к мудрости, т.е. Софии. Обращая на это внимание, отечественные мыслители писали, что Любовь есть сердечное влечение к истине, а значит и пафос настоящей философии – это всегда эротический пафос.

² Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вестник воспитания. – 1896. – № 2. – С. 1.

в рамках свободного самораскрытия, творческого самосозидания личности. По их мнению, духовно-нравственное становление, творческое самосозидание личности начинается с осмысления себя и своего места в мире, с определения своего отношения к высшим ценностям, с констатации своего несоответствия этим ценностям. Русские педагоги обращали внимание на то, что осуществление такой оценочной деятельности возможно только в том случае, если человек внутренне свободен и самосознателен (может посмотреть на себя непредвзято, «свежим взглядом»). То есть, считали они, движение ученика по пути духовного самосовершенствования возможно только на основе формирования у него навыков нравственной рефлексии. Отечественные мыслители утверждали, раз духовное самосовершенствование предполагает сформированность умений осуществлять нравственную рефлексию (свободного рассмотрения себя с точки зрения должного), то создание благоприятных условий для формирования у ребенка умений и навыков нравственной рефлексии должно быть поставлено во главу угла педагогического процесса.

Нравственная чистота личности учителя является, по глубокому убеждению русских педагогов, важнейшим условием решения задачи формирования у ребенка потребностей к духовному самосозиданию. Согласно точке зрения Л.Н. Толстого, «школьное дело» тогда будет «одним из самых полезных дел», а не «самым пустяшным, вредным и дурным», когда учитель будет по мере сил своих и примером, и словом «внушать детям истинно нравственные, основанные на религиозных христианских началах, убеждения и привычки»¹. Для того же, чтобы воспитывать словом и делом детей на истинных нравственных ценностях, учитель должен знать в какой последовательности и как должна выстраиваться эта деятельность. Для духовной жизни,

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. – Т. 38. – С. 156.

подчеркивает Л.Н. Толстой, соблюдение этого правила имеет принципиальное значение. Ведь отступление от него лишает человека самого главного – блага самосовершенствования и удаляет его от самого важного – ведения доброй жизни.

Отечественные педагоги особо заострили внимание в своем творчестве на вопросе нравственной ответственности учителя за содержание воспитательной деятельности. «Великий грех людей, взявшихся за дело образования, просвещения» и совершающих «ужасное зло обмана» по отношению к детям, которые даже не могут «представить себе повода, для какого могли бы старые люди обманывать их», состоит по мысли Л.Н. Толстого, в том, что внушенная в «правдивые сердца» детей «коварная ложь» извращает всю их последующую жизнь¹.

Для отечественной философско-педагогической мысли середины XIX – начала XX столетий под отличительной особенностью возвышающего человека образования понимался органичный синтез духовных и научных истин, веры и знания в учебно-воспитательном процессе. Отсутствие духовно-нравственной основы, по мнению отечественных мыслителей, лишает образование не только возможности нравственного влияния на учащихся, но лишает педагога также и возможности осуществлять на выверенных основаниях отбор содержания учебного процесса. Ведь научных знаний бесконечное множество, и без понимания того, что необходимее более всего знать человеку для самоосуществления, реализации своего нравственного потенциала нет возможности осознанного выбора из них. Кризис гуманистической культуры, остро ощущавшийся еще в середине XIX – начале XX вв., согласно убеждению отечественных философов, педагогов, не что иное, как логический результат и следствие реализации образования, не имеющего ду-

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. – Т. 38. – С. 159.

ховно-нравственных корней. И поэтому, по их мнению, основополагающая задача возвышающего человека образования должна состоять, в первую очередь, в воспитании человека просвещенного, а не только образованного. Цель же просвещения, согласно их воззрениям, заключается в том, чтобы знания, транслируемые в учебно-воспитательном процессе, помогали человеку осознанно выбирать вектор своего духовно-нравственного, индивидуального развития.

Отечественные мыслители, педагоги середины XIX – начала XX вв. предвосхитили современное понимание того, что сознание человека не может быть редуцировано к его биологической или социальной основе, не может быть сведено к отражению действительности. Сознание человека, его духовный опыт (и, прежде всего, такие феномены, как любовь, вера, нравственная рефлексия и ряд др.) не укладываются в рамки объективистского подхода к их изучению. Основополагающее качество человека, настаивали русские мыслители, находится в его внутреннем, субъективном мире. Духовное, субъективное, доказывали они, образуя внутренний мир личности, подвержено воздействию внешней среды в гораздо меньшей степени, чем телесное в человеке. Человек, по их утверждению, сам во многом определяет степень допуска внешней среды в свой внутренний, духовный мир. По их мнению, личностный дух человека более глубоко и полно характеризует его социальную зрелость, чем какие-либо другие показатели. И поэтому, считают отечественные философы, педагоги, духовность человека и выступает тем интегральным качеством, которое более точно отражает его сущность. В свете глобальных проблем современности, напряженного поиска стратегии выживания и прогресса человечества, отечественная философско-педагогическая мысль середины XIX – начала XX вв. с ее пафосом утверждения значимости усилий каждого человека в деле построения гармоничного, бескон-

фликтного мира приобретает в начале 3-его тысячелетия особую актуальность и значимость.

Сегодня, когда отечественное образование решает многосложную проблему своего радикального обновления, конструктивный диалог с философско-педагогической традицией середины XIX – начала XX вв. может позволить педагогической науке «уяснить себе тот нравственный закон»¹, на котором должно выстраиваться здание возвышающего человека образования, и определиться со стратегическими направлениями развития образования в России.

В.В. Мосолов

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СНГ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Мировое сообщество стало всё больше осознавать и понимать, что под воздействием технической эволюции и обмена идеями между странами усиливается взаимозависимость, т.е. возникает явление, известное сейчас под названием глобализация. Одним из признаков глобализации является исключительно большое значение знаний², что позволяет осуществлять перемены во всех областях жизни. От общего уровня массового образования начинает зависеть возможность подключения той или иной страны к мировому рынку. Так, уровень развития национального образования становится уже не только важнейшим условием экономической и политической самостоятельности стран, но и необходимой предпосылкой их эффективного подключения к мировому экономическому обществу.

¹ Слова Л.Н. Толстого.

² Всемирный форум по образованию. Дакар. Сенегал. 26-28 апреля 2000 г. Юнеско. 2000. – С. 65.

В этой связи, сфера образования, несмотря на известную долю здорового консерватизма, в контексте современных глобализационных тенденций, динамично развивается во всем цивилизованном мире, а интеграция государств в образовательной сфере проходит не менее интенсивно, чем экономике.

«Образование, являясь ведущим ресурсом современного развития, рассматривается как механизм мирового влияния выдвигается в число решающих политических предпосылок экономической, социальной и культурной интеграции различных государств. Интеграции, которая представляет собой не просто множество национальных образовательных систем, не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся деятельности, а взаимодействие субъектов, вступающих в неё как партнеры, важнейший фактор усиления специфических связей и отношений между государствами, направленный на расширение возможностей оптимального развития, как отдельной системы, так и мирового сообщества», пишет академик В.А. Мясников.

Изменения, вызванные глобализацией и революцией в информационных и коммуникационных технологиях, сближая различные народы мира, помогая им лучше осознавать свою человеческую общность и свои общие заботы и надежды на будущее, в то же время усиливают разрыв, как в рамках обществ, так и между ними, между теми, кто может использовать их для обогащения своей жизни в культурном, социальном, экономическом и политическом плане, и теми, кто не может этого сделать вследствие бедности или отсутствия необходимых знаний, создают угрозу маргинализации целых новых слоев населения.

Глобализация открывает новые возможности и новые проблемы. Она представляет собой процесс, который нуждается в формировании и регулировании в целях обеспече-

ния равноправия и устойчивости, отмечается в докладе Всемирного форума по образованию (Дакар (Сенегал), апрель 2000 г). Глобализация порождает новые богатства и ведёт к повышению взаимосвязанности и взаимозависимости экономик и обществ. Она происходит под воздействием революции в области информационных технологий и повышения мобильности капитала и способна содействовать уменьшению нищеты и неравенства во всём мире, а также использованию новых технологий в интересах базового образования. Вместе с тем глобализация чревата опасностью создания рынка знаний, от которого окажутся отторгнуты бедные и обездоленные. Страны и семьи, лишённые доступа к возможностям получения базового образования в условиях глобальной экономики, которая во всё большей степени основывается на знаниях, сталкиваются с перспективой углубляющейся бедности.

Таким образом, глобализация – сложное явление, вызвавшее далеко идущие последствия. Поэтому неудивительно, что термин «глобализация» приобрел эмоциональные коннотации и превратился в острый вопрос в рамках существующей политической дискуссии. На одном полюсе глобализация видится как сила, несущая с собой экономическое процветание народам всего мира. На другом полюсе ее обвиняют как источник современных зол.

Промышленно развитые страны стали источником технологической революции, которая способствовала развитию глобализации, однако эта революция также оказала достаточное воздействие на остальную часть глобальной экономики. Новые технологии изменили международные сравнительные преимущества, превратив знания в важный фактор производства. Знаниеемкие и высокотехнологичные отрасли промышленности – самые быстро растущие секторы глобальной экономики, и успех экономического развития в конечном итоге потребует поддержки этих секторов и

конкурировать в них. Это означает, что они должны будут направлять больше инвестиций в образование, профессиональное обучение и распространение знаний.

Глобализация открыла дверь для многих благ. Она содействует развитию открытого общества и открытой экономики и поощряет более свободный обмен товарами, идеями, знаниями. Во многих частях света расцветают инновация, творчество и предпринимательство. Совершенствование коммуникаций повысило степень информированности о правах и индивидуальных особенностях и придало силу социальным движениям, направленным на мобилизацию общественного мнения и усиление демократической ответственности. В результате этого начинает формироваться поистине глобальная совесть, которая чувствительно относится к несправедливостям, связанным с бедностью, гендерной дискриминацией и деградацией окружающей среды, где бы это ни происходило.

Глобализация – не только экономический и финансовый процесс, он, помимо всего прочего, культурный процесс. Именно в связи с этим глобализация находится сейчас в центре внимания всех государств. Глобализация расширяется и ведёт к установлению новой экономики и тем самым новой формы социальной организации, основанной на знаниях. Каким образом можем мы обеспечить, чтобы эти знания, распространяющиеся повсюду и создающие материальные богатства, служили благом для всех, а не вели к появлению новых экстремальных форм отчуждения не только между странами, но и внутри отдельных стран?¹ Современный процесс глобализации ведет к весьма неоднородным результатам как внутри стран, так и между ними. Создается богатство, но при этом слишком многие страны

¹ В.Л. Матросов. Предисловие к русскому изданию Всемирного доклада по образованию. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – Юнеско, 2000.

и народы не могут воспользоваться его преимуществами. Кроме того, они лишены возможности оказывать воздействие на этот процесс. Если учитывать интересы подавляющего большинства женщин и мужчин, можно констатировать, что глобализация не привела к реализации их самых элементарных и законных устремлений в отношении достойной занятости и построения лучшего будущего для своих детей. Многие из них находятся в тисках неформальной экономики и лишены каких-либо формальных прав или же проживают в беднейших странах и практически исключены из глобальной экономики. Даже в экономически благополучных странах некоторые работники и общины также испытывают на себе отрицательные последствия глобализации, и при этом осознание такого неравенства еще более усиливается благодаря революции в глобальных коммуникационных системах.

Наиболее сложным вопросом, возникающим в связи с глобализацией, несомненно, является вопрос об универсальном участии. Для стран, находящихся в процессе преобразований, носящих одновременно экономический, социальный и политический характер, этот вопрос является особенно актуальным.

Говоря о причинах универсального, т.е. общемирового характера, следует, прежде всего, иметь в виду влияние процесса глобализации на развитие культуры и образования. Нет сомнений (или почти нет), что позитивное отношение к этому процессу может быть только у наиболее развитых стран (лидеров), для которых понятие глобализации тождественно понятию расширения собственного культурного пространства, в том числе экономического, образовательного и т.п. Те же государства, от которых глобализация потребует жертвоприношений, не могут не размышлять о том, чем придётся жертвовать, до какой степени оправдано, допустимо разрушение национальной самоидентификации

в качестве платы за те преимущества, которые даёт, обещает подключение к глобальным системам хозяйственной и культурной жизни.

Распад СССР и возникновение СНГ стали составной частью глобализации как процесса формирования глобального человеческого сообщества. По сути, произошло распространение глобализационных процессов на территории бывших советских республик, что сопровождалось расширением экономического пространства, на котором возникали относительно однотипные рыночные отношения и частная собственность. Это привело к глубоким структурным преобразованиям во всех сферах общественной жизни, включая науку и образование.

Отличительными чертами советской системы образования, которую унаследовали страны СНГ, были централизованная политика в области образования, единообразные школьные программы, интегрированная система высшего образования, позволявшая студентам учиться в любой части Советского Союза, а также широко разветвленная сеть исследовательских центров. При этом значительные финансовые средства из центра позволяли поддерживать этот уровень во всех республиках, даже в самых бедных регионах. Как только система распалась, оказалось, что новые независимые государства не могут больше обеспечивать такое же качество и объем образования, исследований и знаний в широком смысле, который был доступен прежде.

Переход к рыночной экономике и включенность в глобальную «информационную цивилизацию» поставили образовательные системы стран СНГ перед новыми вызовами. Это углубление интеграции во всех сферах экономической и общественной жизни, повышение «капиталоемкости» образования, переход к непрерывному образованию и обучению в течение всей жизни, необходимость повышения качества образования, унификации общеобразователь-

ного и профессионального знания, переход от политики «образование для всех» к политике «образование для каждого», смещение акцентов в обучении с получения готовых знаний к формированию способности самостоятельного получения необходимых для решения конкретной задачи знаний, информатизация образования и др.

Таким образом, глобализация усугубила и без того сложное финансовое положение национальных образовательных систем стран СНГ, поставив перед ними задачи, решение которых требует огромных финансовых и материальных ресурсов.

Необходимость повышения «капиталоемкости» образования и решения вышеперечисленного комплекса задач с одной стороны, и неспособность национальных экономик стран СНГ обеспечить систему образования необходимыми ресурсами с другой, привели к острому кризису в образовании стран СНГ и увеличивающему разрыву между декларирующимися стратегическими планами развития образования и реальными достижениями.

Особенно ярко эти противоречия наблюдаются в ряде беднейших стран СНГ (Таджикистан, Туркмения), где до сих пор не решены даже такие элементарные вопросы как, например, «количество классных комнат, отсутствие школьной мебели для учащихся, чистой питьевой воды и адекватных санитарных сооружений». Бедственное положение образования в этих государствах усугубляется такими факторами как высокий темп прироста населения, несбалансированная возрастная структура населения, продолжающаяся миграция квалифицированных кадров, недостаточный уровень финансирования, плохие условия обучения, устаревшие подходы к управлению и планированию образования и др.

Например, численность учащихся в 2004 / 05 учебном году в странах Содружества (СНГ) снизилась на 2-7%,

в Таджикистане – возросла на 13 тыс. учащихся, или на 1%.¹

Численность учащихся 10-11(12) классов уменьшилась в России почти на 190 тыс. чел., в Казахстане – на 33 тысячи, Кыргызстане – почти на 9 тысяч, Азербайджане – на 7 тысяч, в Молдове – на 2,5 тысячи. **В Таджикистане прирост** числа учащихся выпускных классов составил 14 тыс., или 10%, в Беларуси и Грузии – соответственно 4 и 3 тыс. человек (4%)².

Сохраняется высокий удельный вес учащихся дневных общеобразовательных школ, занимающихся во вторую и третью смены. Так, в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане он составлял 36-43% от общего числа учащихся³.

В Азербайджане, Армении, Беларуси, Молдове, России, Украине удельный вес учителей, имеющих высшее образование, составил 80-87% от общей численности учителей, в Грузии, Казахстане, Кыргызстане – 71-75%, **в Таджикистане – 59%**⁴.

После распада Советского Союза образование в странах СНГ приобрело региональную окраску, и в каждом независимом государстве сформировались свои специфические интересы. Однако в силу сходных стартовых позиций и общности путей исторического развития системы образования стран СНГ сохраняют, во многом, общие черты. Именно поэтому концептуальные положения всех рассмотренных нами документов сходны и включают в себя: смысл и задачи реформирования образования для государства, общества и человека; ценности и ценностные ори-

¹ Образование в странах Содружества, июнь 2005, Статкомитет СНГ. – С. 2

² Там же, С. 3.

³ Образование в странах Содружества, июнь 2005, Статкомитет СНГ. – С. 6.

⁴ Там же, С. 8

ентирь образования, перспективные направления его развития; методологические основания реформирования образовательных систем.

Разработанные в странах СНГ стратегии развития образования, затрагивают все его аспекты. Это реализация принципа "Качественное и доступное образование для всех"; формулировка новых целей и нового восприятия образования; перестройка структуры образования; изменение учебных планов, педагогических подходов, методов оценки образовательного процесса и достижений учащихся; реформы системы обучения преподавателей и их непрерывного профессионального развития; поиск путей повышения качества образования; система оценки качества, образовательные стандарты и отчетность; социальная включенность; интеграция в европейское пространство высшего образования; информационные технологии в обучении и преподавании.

Сравнительный анализ исследованных документов свидетельствует о том, что при разработке стратегий развития образования страны СНГ используют сходные: **принципы** (общедоступность образования; светский характер образования; гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей; приоритет свободного развития личности; принцип воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей среде, Родине, семье; принцип единства обучения и воспитания; принцип единства культурного и образовательного пространства; принцип защиты и развития национальной культуры (национальных ценностей); свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений; научность (обеспечение научного характера образования); адаптивность и прогнозируемость системы образования;

преемственность; непрерывность; тесная связь образования с наукой и производством, мировой уровень образования и **механизмы** реализации стратегических целей в области образования. К ним относят обновление содержания образования, учебного, учебно-методического обеспечения и материально-технической базы; обеспечение образовательных учреждений современными информационными коммуникационными технологиями; разработку и внедрение государственных стандартов образования, положенных в основу национальной системы оценки качества образования всех уровней и определения уровня квалификации кадров; создание независимой от управленческих структур системы образования, государственной системы оценки образования, которая в дальнейшем станет действенным и надежным инструментом повышения результативности образовательной деятельности; совершенствование управления системой образования; совершенствование законодательной и нормативно-правовой базы функционирования образования на основе демократизации и участия общества в управлении образованием; развитие научной и инновационной деятельности в образовании; совершенствование финансового, кадрового обеспечения системы образования, а также повышение социального статуса педагогических работников; обеспечение свободного и равного доступа к образованию для всех социальных групп населения; формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов.

Однако, не смотря на внешнее сходство, степень реализации тех или иных положений Стратегий, трактуется по-разному и тесно увязано с экономическими успехами страны. Таким образом, стратегии развития образования в странах СНГ соответствуют тенденциям мирового развития образовательной сферы, по крайней мере, в своих теорети-

ческих положениях. При этом следует отметить, что практическая реализация принятых национальных стратегий развития образования в странах СНГ проходит с различной скоростью как на всем постсоветском пространстве, так и внутри регионов европейский (Белоруссия, Молдавия, Россия, Украина), кавказский (Армения, Азербайджан) и азиатский (Казахстан, Киргизия, Узбекистан, Таджикистан, Туркмения). Страны, более других продвинувшиеся в проведении рыночных реформ, проводят более глубокие реформы в сфере образования.

Существенное влияние на стратегические направления развития образования в странах СНГ оказывает глобализация (усиливающиеся интеграционные тенденции, гуманизация, доступность, информатизация, качество, капиталоемкость, структурная интеграция профессионального образования и др.).

При подготовке статьи использованы отчетные материалы сотрудников лаборатории изучения развития образования в странах СНГ УРАО ИТИП академика РАО Мясникова В.А., с.н.с. Нечаевой Г.Ю. и др.

Г.И. Музурев

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

В Концепции модернизации российского образования до 2010 года [1-7] была дана установка о предстоящей существенной модернизации содержания и структуры профессионального образования в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сфера услуг, культуры, армии, государственной службы и др. К структурной модернизации профессионального образования правомерно причислять и создание интегрированных про-

фессиональных образовательных учреждений под эгидой вузов.

Одним из таких учреждений является Якутский государственный инженерно-технический институт (ЯГИТИ), созданный в 2000г. как многоуровневое, многопрофильное образовательное учреждение, интегрирующее начальное, среднее и высшее профессиональное образование. ЯГИТИ является федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования и науки РФ по теме «Реализация модели многоуровневого профессионального образования».

Данное образовательное учреждение осуществляет:

- высшее профессиональное образование по 7 специальностям на базе 11 классов;
- начальное профессиональное образование на базе 9 и 11 классов по 10-12 профессиям и специальностям;
- среднее профессиональное образование на базе 9 и 11 классов по 6 специальностям;
- интегрированное многоуровневое профессиональное образование по 2 специальностям на базе 9 классов.

Идеи интеграции находят реализацию в следующих направлениях и видах деятельности.

1. В одном учебном заведении объединены вуз, колледж и профессиональный лицей (училище). Таким образом, процесс интеграции затрагивает профессиональное образование в целом, включая образовательные учреждения разных типов и видов, а также их этапы профессионального обучения. Это первый прецедент в регионе. До этого все названные учреждения функционировали самостоятельно.

2. Создание нового типа профессионального образовательного учреждения побудило к разработке, апробации и введению интегрированных учебных дисциплин, курсов и отдельных учебных тем.

3. Следующим шагом в интеграции явилось объединение и взаимосочетание методов, форм и технологий учебной и внеучебной деятельности. Например, лекций с диспутами и дискуссиями, проведение комплексных экскурсий, учебных конференций на базе учебных и производственных практик. Выполнению рефератов, курсовых, выпускных и дипломных работ и проектов стали придавать последовательность, преемственность и постепенное нарастание сложности.

В результате повысились качество и фундаментальность выполняемых работ. Преподаватели и студенты убедились, что основательную исследовательскую работу невозможно выполнить в течение одного-двух лет.

4. В процессе и результате интеграции в названных направлениях и видах образовательной деятельности в студентах происходит формирование устойчивых и заметных личностных и профессиональных качеств. Первые можно подразделить на познавательные и нравственные. Продолжительное обучение, общение и взаимодействие с преподавателями, последовательное усложнение учебного материала способствуют выработке у обучающихся интереса и ответственности. Глубокие и системные знания прививают уважение к будущей профессии.

5. Организация нескольких уровней профессионального образования в одном учебном заведении неизбежно приводит к изменениям в структуре управления, которое призвано обеспечить целостность и локальность, взаимосвязь и самостоятельность функций всех этапов и единого образовательного учреждения.

Такие преобразования обеспечили создание нового в регионе инновационного образовательного учреждения. Опыт и практика функционирования в течение почти восьми лет ЯГИТИ дает право назвать его преимуществами в нескольких планах.

В организационно-структурном плане:

– непрерывное профессиональное образование осуществляется не в разных учебных заведениях начального, среднего и высшего образования, из-за которых так или иначе возможны разрывы, повторения учебных курсов и материалов, а в одном отдельном учебном заведении, учебный план которого разработан линейно, т.е. имеется последовательность и взаимосвязь;

– реализация предыдущего преимущества дает возможность сократить сроки обучения с 10 лет до 7-8 лет, оптимально и полноценно использовать учебное оборудование, кадровые, учебно-лабораторные и методические ресурсы.

В содержательно-образовательном плане:

– сосредоточение разных уровней профессионального образования в одном учреждении позволяет разработать и реализовать целостную концепцию непрерывного образования. Мониторинг качества образования на отдельных уровнях позволяет выявлять недостатки, недочеты и недоработки, не выходя за пределы образовательного учреждения, вносить коррективы и устранять последствия на следующих уровнях;

– продвижение студентов по этапам профессионального образования, переход с одного уровня на другой и дальнейшее продолжение формирует у них понимание и убеждение о необходимости посвящать себя непрерывному образованию в течение всей жизни.

В личностном плане:

– при осуществлении многоуровневого образования происходит концентрация внимания обучающихся и обучающихся на субъекте образовательного процесса – целостной личности, способной на получение достойного образования с тем, чтобы стать компетентным профессионалом, решать сложные задачи по работе и жизненные проблемы;

– продолжительное образование и пребывание в одном учебном заведении дает возможность педагогам содействовать развитию познавательных процессов и мыслительных способностей студентов дифференцированно и индивидуально;

– в многоуровневом образовательном учреждении расширяются возможности социальной защиты и осуществления поддержки студентов, способных продолжать учебу в аспирантуре, заниматься техническим творчеством, изобретательством;

– создаются широкие возможности для осознанного выбора студентами специальностей, выбора, определения и реализации индивидуальной траектории образования и профессионального становления.

Выделенные преимущества оказались значимыми и их подтверждают возрастание конкурсов в течение 2000-2007гг. в ЯГИТИ по всем профессиям и специальностям. Особенно показательным является неуклонный рост конкурса (от 1,1-1,3 до 17-18 человек на место) по специальностям, интегрирующим начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Это направление большинство поступающих выбирает потому, что стремится в конечном счете закончить вуз, но если не получится, то получить специальность с начальным или средним профессиональным образованием. Даже изначально выбравшие училище или колледж, успешно обучаясь в них, затем пожелали продолжить обучение в вузе. Таковых было 102 выпускника училищных групп и 36 из них получили среднее профессиональное образование.

Случается, что некоторые абитуриенты сумели выдержать конкурс, но по разным причинам (успеваемость, материальные затруднения) не могут учиться в вузе и они переходят на более низкие уровни обучения. Такие преце-

денты не вызывают особых волнений и относятся к мерам социально-психологической защиты.

Неоднократно и в разных формах проводился мониторинг оценки состоятельности ЯГИТИ как многоуровневого образовательного учебного заведения.

Почти 90% студентов отмечают удовлетворенность учебным процессом на всех уровнях обучения. Выпускники, получившие начальное и среднее профессиональное образование в ЯГИТИ, в целом нормально адаптируются на производстве. Работодатели 37 предприятий, участвовавших в опросе, отметили такие качества и особенности в подготовке специалистов:

- ✓ многопрофильность, что сказывается в широте эрудиции, хорошей ориентировке в различных производственных, экономических проблемах и вопросах;
- ✓ в умениях и способностях обеспечивать качество работы;
- ✓ выпускники ЯГИТИ отличаются широтой знаний, компетентностью в различных отраслях, имеют познания в менеджменте и им присуще стремление к продолжению образования.

Разработка и выполнение образовательных программ основывались на новых дидактико-профессиональных принципах:

- открытость, позволяющая учащимся (училища, лицея), студентам (колледжа, вуза) проявлять свободу и самостоятельность в выборе образовательной траектории с учетом не только личностных, но и социальных, экономических и иных факторов;
- вариативность образовательных программ, предоставляющая возможности преподавателям дифференцировать и индивидуализировать учебную работу студентов;

- практикоориентированность профессиональной подготовки студентов, последовательность и преемственность в приобретении студентами практических умений и первоначального опыта по профессии и специальности;
- сочетание единства и взаимосочетания в общекультурном, профессиональном и социально-нравственном развитии и формировании студентов.

В ЯГИТИ, как многоуровневом, интегрированном образовательном учреждении обучаются учащиеся и студенты различных национальностей. Учитывая это, ставится и решается задача понимания и уважения культуры, традиций, религий других народов, воспитания толерантности к образу жизни и мыслей, не совпадающих с собственными.

При структурировании учебного процесса на интегративной основе предприняты следующие действия. Некоторое «сжатие» учебного процесса и его уплотнение, учебно-годовой срок обучения на всех этапах обучения выстроены по вузовскому, унифицированы формы и оценки подготовки учащихся и студентов.

Внесены изменения в учебные программы: разрабатываются и осуществляются межпредметные связи, тем самым, достигается координация, осуществляется комбинация, т.е. происходит объединение нескольких тем из разных предметов.

Также составляются амальгированные учебные проекты:

- на стыке близких по содержанию предметов, например, физики и химии;
- определяются общие проблемы в предметах естественных, социально-гуманитарных наук;
- осуществляются межпредметные связи по языку, литературе и отдельным видам искусства;

– в процессе изучения иностранных языков используется краеведческий, историко-культурный материал.

Установление межпредметных связей рассмотрим на двух примерах.

Первый пример связан с дисциплиной «Начертательная геометрия и инженерная графика», интегрированная на основе дисциплин «Черчение», «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика». Интегрируемые дисциплины решают задачу обучения человека геометрическому обоснованию изображения, учащиеся и студенты изучают методы графического решения пространственных задач формообразования и отношения между формами, общие правила оформления и выполнения чертежей. Категории, которыми оперируют эти дисциплины, – пространство, форма и отношения. Они обладают огромным интегрирующим потенциалом для формирования у студентов представлений о целом, единстве форм.

В интегрируемых дисциплинах геометрия является идейным ядром, в качестве средства выступает начертательная геометрия, а реальным воплощением – черчение и инженерная графика. Фундаментальные геометрические понятия «форма» и «отношения» являются стержнем, модулем, вокруг которого строится остальная структура и содержание дисциплины.

Усвоение дисциплины осуществляется в три этапа: на первом этапе студент учится свободно распознавать простые формы, их отношения, решать задачи с этими формами, развивает навыки работы с чертежными инструментами; на втором – он учится обобщать, находить общие признаки, решать типовые задачи, абстрактно представлять формы, их отношения и на этой базе уметь исследовать, анализировать, делать умозаключения, моделировать формы и ситуации; на третьем – студент владеет геометрическими моделями, оперирует ими, дает грамотное обоснова-

ние графическим приемам решения задач, решает задачи на конструирование, сам интегрирует факты, формирует модели, свободно решает частные задачи.

Другой пример – межуровневая интегрированная дисциплина по социологии включает в себя интегрированное содержание трех ступеней профессионального образования. Оптимизация объема и содержания предмета происходит за счет интеграции ступеней. При этом на уровне начального и среднего профессионального образования предлагается углубленное изучение обществоведческих наук. Интегральный курс по своему построению объединяет модульные блоки педагогически отобранных знаний из ряда общественных наук. Учебные модули объединяют начала социальных наук: экономики, социологии, политологии, культурологии, правоведения, философии; вводится категориальный аппарат, позволяющий создать методологические основы для углубленного осмысления проблем человека и общества; раскрываются проблемы глобального характера, основные тенденции развития современного российского общества, характеризуются рыночные реформы и др.; мировоззренческие и нравственные проблемы, рассмотрение которых способствует аргументированному определению ценностных ориентации личности в динамичном, сложном, противоречивом современном мире; формируются умения, позволяющие применять полученные знания в познавательной и практической деятельности, обеспечивающие ключевые социальные компетенции.

Новизна программы заключается в самой идее уровневой интеграции содержания и форм обществознания и социологии, в мировоззренческом подходе к проблеме интеграции, психолого-педагогическом обосновании интеграции. Она связывает ступени профессионального образования на содержательно-информационном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях.

Можно сделать вывод о том, что разработанная нами интегрированная система профессионального образования способствует развитию у студентов как интегративного мышления, так и интегративных качеств.

Воспитательная работа осуществлялась, исходя из целостности, интегративности структурно-функциональных компонентов воспитательного пространства. К ним относятся социальные группы внутри учебного заведения, внеучебная познавательная, общественная, досуговая деятельность, межличностные отношения студентов, взаимодействие преподавателей и студентов и др. В интегрированном образовательном учреждении имеются разные социальные группы (группы учащихся начального профобразования, среднего специального образования и студенты вуза). В них выделяются две внутригрупповые структуры – продуктивная и аффективная.

Продуктивная составляющая направлена на достижение результата деятельности, что связано с реализацией внешней цели. Аффективная составляющая представляет собой энергию поддержания эмоциональной и мотивационной сплоченности членов группы, что облегчает как реализацию достигаемой цели, так и упорядочивает процесс деятельности в группе. В интегрированном учебном заведении выраженность двух составляющих в группах обучающихся не одинакова: в группах начального профессионального образования в большей степени характерны эмоционально-насыщенные отношения, учащиеся более подвержены явлениям конформизма и подражания, тогда как продуктивная составляющая находится на начальной стадии развития; в группах среднего профессионального образования аффективная составляющая также занимает значительное место в жизнедеятельности группы, однако продуктивная составляющая более выражена, чем в группе начального профессионального образования; в группе сту-

дентов продуктивная составляющая выражена ярко, и студенты менее подвержены явлениям заражения и подражания.

Наблюдалась определенная разница в показателях между ступенями профессионального образования. Так, в первую тройку наиболее значимых общечеловеческих терминальных ценностей вошли:

- для учащихся начальной ступени профессионального учебного заведения - «свобода», «широкий круг общения», «успех»;
- для учащихся средней ступени профессионального учебного заведения - «свобода», «успех», «уверенность в себе»;
- для студентов высшей школы - «интересная работа», «успех», «деньги».

Ранжирование субъективных жизненных терминальных ценностей учащихся и студентов показывает, что учащиеся начальной и средней ступеней еще не до конца осознают значимость для них ценностей трудовой деятельности (наиболее значимой для них является «свобода»). В отличие от них студенты высшей школы на первый план ставят интересную работу, успех и материальное обеспечение, т.е. у них благополучие в жизни связано с интересной для них работой, дающей возможность продвигаться по лестнице жизни. «Широкий круг общения» у студентов не является приоритетной ценностью, как у учащихся начального профессионального обучения.

Тем не менее, всех молодых людей, независимо от того, кто на какой ступени профессионального образования учится, объединяет следующее: во-первых, для всех важной является ценность, отражающая достижение успеха; успех как фактор развития личности обуславливает активность, уверенность в своих возможностях; во-вторых, «труд» как общечеловеческая ценность занимает одно из

последних мест в ранжированном ряду терминальных ценностей. Это связано с социальной болезнью современного общества, проявляющейся в отрицании общественных и признании эгоцентрических, прагматических ценностей (все видят и слышат, как многие получают доходы, не вкладывая много сил и знаний). Не меньшую значимость для всех категорий обучающихся в профессиональной школе имеют такие ценности, как «самостоятельность», «развитие, самосовершенствование», «максимальное использование своих возможностей», «возможность получения и совершенствования образования» и др. Все это предопределяет содержание педагогического процесса в воспитательном пространстве учебного заведения.

Что касается профессионально-инструментальных ценностей, т.е. тех, с помощью которых учащийся думает достичь поставленной цели, то к наиболее ведущим из них респонденты всех ступеней относят: «общение с близкими по духу», «независимость», «образованность», «добрые отношения с людьми». Наименее значимыми для всех категорий являются такие ценности, как «лидерство», «общественное одобрение», «высокие запросы», «компетентность».

Однако в процессе внеучебной работы в целостной системе воспитательной деятельности все три группы обучающихся, находясь в едином воспитательном пространстве, в процессе общения взаимодействуя друг с другом, перенимают друг у друга те или иные качества; соответственно для них меняются общественные ценности жизни и ценности-средства деятельности.

На основе такого взаимодействия в тех или иных социальных группах разноуровневого характера наблюдаются разные внутригрупповые структуры. Преобладание продуктивной или аффективной составляющей зависит от того, кого в данной группе больше, или учащихся начального

и среднего профессионального, или студентов вузовского уровня.

Таким образом, создание интегрированного многоуровневого профессионального образовательного учреждения под эгидой вуза как института имело ряд результатов:

- состоятельна сама идея возможно объединения в одном учебном заведении учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования. В нем осуществляется преемственность между разными уровнями подготовки специалистов и при этом дается более качественное образование на каждом этапе и в конце выпуска и института;
- при функционировании многоуровневого профессионального образовательного учреждения идеи и практика интеграции находят реализацию в разработке учебного плана, учебных программ по отдельным и смежным предметам;
- в объединенном учебном заведении происходит существенное повышение уровня теоретической и методической подготовки всех преподавателей;
- новые явления, процессы и тенденции зарождаются и развиваются в нравственно-психологическом становлении учащихся и студентов в многоуровневом интегрированном образовательном учреждении, с учетом которых необходимо осуществлять взаимодействия с контингентом обучающихся и проводить внеучебную воспитательную работу с ними;
- появляются дополнительные возможности в укреплении учебно-материальной базы и более полном использовании кабинетов, мастерских, оборудования, пособий и т.д.;
- новые ресурсы и перспективы открываются в повышении научной, научно-методической подготовки преподавателей.

Литература

1. Кинелев В.Г. *Контуры системы образования XXI века // ИНФО. 2000. № 5. – С. 2-7.*
2. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).* – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. *Модернизация общего образования на рубеже веков: Сборник научных статей.* – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 213 с.
4. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. 2000. № 2. – С. 14-18.*
5. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития.* – М.: Эвес, 2000. – 272с.
6. *Об утверждении Федеральной программы развития образования: Федеральный закон // Документы в образовании 2000. № 8. – С. 4-75.*
7. *Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского.* – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 119 с.

И.С. Найденова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ С ДРЕВНИХ ВРЕМЕН ДО 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Теоретико-методологические основы педагогических измерений развивались в русле общей теории физических измерений под влиянием исследований в психологии и педагогике. Уже первые попытки педагогических измерений в образовании были еще в древние времена, которые не имели теоретической базы и носили только прикладной характер. Однако уже в тот период существовали системы испытаний для контроля усвоения знаний.

Еще в 143 г. до н.э. в Китае существовал отборочный экзамен для занятия должности государственного служащего (уже в сложной мультиплексной форме: межпредмет-

ность, учет факторов, личностные тесты, устные и письменные тесты и т.д.). Претендентами могли быть только выпускники школ, где срок обучения был 10 лет.

Основные представления древних китайцев об образовании были изложены еще в книгах Конфуция «Кинг» и «Шу» (551-479 г. до н.э.). Со времени, когда утвердилось конфуцианство (примерно 125 г. до н.э.) и до 1905 года н.э. обязательным при приеме на государственную службу были экзамены по классическому конфуцианству.

С системой экзаменов ученики знакомились на первых этапах обучения в школе. Первый этап успешно сданных экзаменов на звание ученика давал право на сдачу дальнейших экзаменов на первую ученую степень, где оценивалась умение сочинять стихотворения, писать сочинения, проявлять эрудицию и использовать цитаты из классической литературы.

Экзамены на следующую ученую степень требовали дать разносторонний комментарий к цитате. Экзамены на высшую степень проводился под наблюдением императора, где проверялось умение приводить наизусть цитаты из древних канонов: демонстрация эрудиции, умелое использование стихотворной формы при написании в стиле классической темы, написание сочинений в специально подготовленных кабинетах в течение трех суток, где охраной тщательно проверялось наличие шпаргалок. Системы испытаний были многоуровневые и различные по степени сложности. Наряду с проверкой эрудиции и образованности были психические и физические испытания.

Похожие системы испытаний существовали в Японии, во Вьетнаме, Корее. Во многом схожая с древневосточными системами образования было и образование в Древней Греции и Риме.

Уже тогда в городах-полисах Древней Греции существовал официальный контроль содержания системы обра-

зования, но в тоже время был незначительный контроль применения методов обучения. Из-за невысокого статуса и низкой квалификации учителей методы и приемы обучения были однотипны, поэтому большинство учащихся не могли получить высококачественного образования.

Средствами социального контроля и оценки качества образования в школах были приняты в Древней Греции, а позднее и в Древнем Риме, постоянные посещения взрослыми (не только родителями) различных школ (грамматика, кифариста, особенно – палестр¹ и гимнасиев). Здесь взрослые вместе с учащимися участвовали в различных состязаниях и могли оценить педагогическое мастерство и эрудицию наставника. В таком виде оценка качества образования сказывалась на количестве желающих обучаться в таких школах, повысить престиж учителя и уровень оплаты.

Во всей Элладе спартанская система образования и воспитания была сурова и жестока. Она полностью контролировалась государством в лице старейшин-геронтов, которые сами участвовали в воспитании. Ответственность и контроль за качество воспитания и образования несли индивидуальные наставники из взрослых воинов, на которых налагался штраф, в случае плохой подготовки.

Критериями качественного воспитания и образования были: бесстрашие в драке или в борьбе; умение переносить боль при беспощадной порке; отвечать не раздумывая на вопросы нравственного содержания, в обстановке не дающей ребенку сосредоточиться. Таким образом проверялось умственное развитие и способности ребенка нравственно совершенствоваться; выпускные экзамены включали в себя еще и участие испытуемых в криптях (тайных убийствах

¹ Частная гимнастическая школа борьбы для мальчиков 12-16 лет, программа обучения включала: бег, борьбу, прыжки, метания копья и диска, гимнастические упражнения, плавание.

самых сильных и смелых). Так закалялась безжалостность будущего воина, а государство в свою очередь избавлялось от потенциальных лидеров возможных восстаний. Такая система образования в Спарте долгий период времени помогала ей оставаться самым сильным военным государством в Элладе.

В большинстве же полисов Эллады оценивались интеллектуальные способности, так, например, в программу обучения грамоте входило изучение поэм и гимнов Гомера, басни Эзопа, механическое заучивание законов и мелодий, а также комментирование текстов учителем. Учебная программа включала грамматику, риторику, диалектику, арифметику, музыку, геометрию и астрономию.

Формами постоянной проверки знаний были: философские беседы с учителем, диспуты на разнообразные темы (политические, морально-этические и др.) Измерением качества образования являлось измерение умений воспроизводить испытуемым заученного в форме устных изложений, использования стихотворных философско-мировоззренческих загадок; также часто использовали форму сократовского (платоновского) диалога, который имел сложную типологию, т.е. ученик гимнаasia должен был оценить свои и чужие выступления, а также найти в них сильные и слабые стороны.

В период расцвета Римской республики (III-I век до н.э.) было предпочтительно домашнее образование, где в состоятельных знатных семьях предпочитали покупать образованного раба-грека. Существовали начальные публичные государственные школы, где родители выбирали учителей за небольшую плату. Контроль текущих знаний осуществлялся при помощи написания диктантов, а также проверялись минимальные математические способности, низкооплачиваемые учителя не акцентировали внимание на качественной подготовке и проверке знаний учащихся.

Нормой оценки в таких школах были телесные наказания и брань.

Высокооплачиваемые учителя (грамматики) были в частных школах повышенного уровня, где они искали пути повышения качества образования, гуманизации и использовали вместо наказаний соревновательную систему и поощрительные награды.

Качественное образование в таких школах измерялось умением анализировать комментарии к законам и литературным произведениям, выполнять самостоятельные работы и упражнения литературного характера, такие как устный и письменный пересказ, «вольный» пересказ, переделка стихов в прозу используя слова синонимы, умение склонять пословицы и афоризмы по падежам, писать сочинения и др.

Продолжить обучение можно было в высшей школе риторов, но после окончания обучения у грамматика. Как правило туда поступали юноши 13-14 лет и обучение было дорогостоящим. Итоговый контроль качества образования был в виде сочинений на заданные темы со своими комментариями. Выпускники должны были уметь разбирать судебные дела и давать юридический и психологический анализ поведения участников судебного процесса, объяснить причины успехов или неудач, оценивались ораторские способности, т.к. римская власть ценила ораторское искусство как средство политической борьбы. После 15-16 лет юношей приобщали к публичным выступлениям в качестве слушателей, а затем и участников форумов.

Позже когда учителя начали получать от государства ряд существенных льгот, профессия стала элитарной, но и качество их работы подвергалось строгому контролю со стороны государства, а школа становилась все более контролируемой извне.

В эпоху распада Римской империи (395 г.) в Западной и Восточной (Византийской) системе образования произошли изменения. Наследницей эллинско-римской культуры и образования была Византия, но были и периоды отторжения античного наследия и закрытия школ античного типа. Византия следовала античной и христианской традициям педагогики.

Критерием образованности византийца был человек с классическим греко-римским образованием и христианско-православным мировоззрением. В VI-XV вв. происходило усиление христианской традиции в педагогике, и религия занимала ведущее место в школьном обучении.

Критериями оценки качества образования этого периода в школах всех уровней было зазубривание Символа Веры, умение отличать православные догматы и уже тогда для проверки использовались тесты-опросники с вариантами ответов. После завоевания Византии турками многие ученые и учителя уезжали в Восточную Европу.

Киевская Русь имела давние связи с христианской Византией, восприняла православие, а также стала приемником и в системе образования. В древней Руси обучение сводилось к усвоению житейских правил, которые содержали сведения о том, как подобает жить христианам, и не коим образом не основывалось на научных знаниях. В X-XII веках приезжало много ученых греков в Киевскую Русь, но со временем, когда турки взяли Царьград (1453 г.) приток образованных греков значительно сократился.

В тоже время укреплявшей свои позиции Московии были необходимы грамотные преподаватели школ, которые имели греческое образование. Возникает необходимость грамотно оценивать профессионализм педагогов и отсеять людей, которые выдают себя за тех, кто владеет греческим

образованием. В этот период Максим Грек¹ предложил систему испытаний для объективной оценки знаний учителей греческого языка. Эту систему испытаний можно представить как первый своеобразный тест в педагогическом образовании. Качество образования в Древней Руси измерялось умением читать книги преимущественно духовно-божественного содержания, прививалось уважение к книге. Обучаться могли как священнослужители, так и люди, не имеющие отношения к церкви (миряне), обучение в основном строилось на зазубривании и мало времени уделялось обучению грамотности. После такого обучения нередко на экзамене кандидат в священнослужители не мог читать Апостол и разбирать псалтырь.

Начало нового времени педагогических теорий и систем воспитания относится к началу XVII века. С развитием капитализма в Европе появилась необходимость изменить взгляды на воспитание и образование, которое должно было удовлетворять потребности нового времени. В этот период педагогика начинает развиваться как самостоятельная наука.

Большие изменения в организацию школьной работы ввел Я.А. Коменский, который усовершенствовал процесс обучения, стремился сделать его привлекательным для детей. Он широко использовал наглядность в обучении, знакомил учеников с повседневной жизнью. К 1650 г. Коменский пользуется европейской популярностью, и в Венгрии реализовывает идею создания школы нового типа, которая имела три класса, со своими комнатами, учителями и учеб-

¹ Максим Грек (1475-1556) – публицист, писатель, переводчик, филолог. Происходил из аристократической греческой семьи жил в Италии, был близко знаком с известными деятелями итальянского Возрождения, в Москву приехал в качестве переводчика. Знание языков позволило ему прочесть в подлинниках труды античных философов, таких как Платон, Сократ Аристотель и др.

никами (им планировалось семь классов). Он разработал модель школы, которая в модифицированном виде сохранилась до настоящего времени. Качественное образование по его мнению должно быть универсально, и начинать его нужно по возможности рано и в соответствии с возрастом учеников.

По мнению Коменского в обучении надо соблюдать последовательное и постепенное продвижение вперед, следуя от близкого к далекому, от знакомого к незнакомому, от целого к частному, добиваясь того, чтобы учащиеся усваивали систему знаний, а не отрывочные сведения. Так же необходимо с детства вырабатывать положительные нравственные качества (справедливость, умеренность, мужество). Важную роль в нравственном воспитании он отводил примеру взрослых, систематическому приучению детей к полезной деятельности и выполнению правил поведения.

Немецкий философ и педагог И.Г. Герbart, считающийся одним из основателей современной педагогики тщательно изучает интересы учащихся, особенности их интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, вспомогательной наукой служит ему психология. И.Г. Герbart – первый из педагогов, кто пытался математически измерять взаимосвязь и развитость интересов, мотивации учащихся, тем самым заложил ключевую проблематику психолого-педагогических измерений. Герbart выдвигает концепцию четырёх ступеней обучения, которые должны служить принципами построения каждого урока: ясность – первоначальное ознакомление с новым материалом с использованием наглядных средств; ассоциация – установление связей между старыми и новыми представлениями в ходе свободной беседы; система – выделение главного, выведение правил и законов; метод – применение новых знаний на практике в процессе разнообразных упражнений. Средствами

нравственного воспитания были одобрение и порицание, соблюдение правил, развитие религиозных чувств.

И.Г. Песталоцци подобно другим педагогам, считает простое накопление знаний вредным, т.к. качественно полученное знание должно вести к действию. Навыки и сноровки должны приобретаться тем же путем, что и знания – путем наглядности.

Последователь Песталоцци А.В. Дистервег конкретизировал идею идущую от Песталоцци об определении не только отдельных психологических свойств, но и общего уровня развития личности ученика. Гуманный подход к ребенку, идея психологизации процесса обучения и контроля его результатов все более и более осознается не только теоретиками в области педагогики того времени, но и учителями-практиками.

В России аналогичную позицию с Дистервегом занимал К.Д. Ушинский, который считал невозможным качественный процесс обучения без психологизации образования. Он стремится обосновать необходимость систематического научного изучения учащихся с опорой на знания психологии.

Усиленное внимание педагогов к личности обучающегося было во второй половине XIX века. В этот период начали задумываться о методиках изучения учащихся в процессе обучения. В.Ф. Одоевский предлагал в качестве технологии педагогической диагностики беседу, как средства сбора информации. Другой видный деятель того времени Н.И. Пирогов уделял внимание проблеме надежности текущего и итогового контроля знаний в школе и вузе. Предпочтение отдавал упрощенной системе оценки знаний – трехбалльной, и особенно критиковал пятибалльную систему оценок. Нормальная отметка означает, что учащийся обладает достаточными знаниями, отрицательная – недостаточны знания, третья же оценка не обязательна, она

фиксирует бóльшие знания нежели требуются и является похвальной исключительно для ученика.

В качестве итогового контроля знаний в XIX веке широко использовали сочинения, но уже тогда подвергались критике субъективность критериев оценки.

В конце XIX века, когда началось активное развитие техники, крупного машинного производства, возникали социально-экономические предпосылки для пересмотра системы общего и профессионального образования, т.к. требовался отбор квалифицированных рабочих кадров в сложных производствах.

Э. Мейман, основатель экспериментальной педагогики, в 1890 годы широко использовал для изучения качества педагогического процесса: эксперимент, систематическое наблюдение за детьми, анкеты, анализ сочинений и бесед, а так же психологические тесты для определения эффективности применяемых школьных программ, приемов и методов в процессе обучения, проблемы взаимоотношений учащихся с педагогами и со сверстниками.

Экспериментальная педагогика того времени тесно связана с экспериментальной психологией. В работах лидера экспериментальной педагогики А.П. Нечаева качественное обучение было во взаимоотношении психологии и педагогики. «Имея в виду воспитание личности, мы должны помнить, что личность прежде всего проявляется в связности и устойчивости психических переживаний. К этой-то связности и устойчивости мы прежде всего и должны стремиться в нашей педагогической практике. Мы должны способствовать установке определенной связи между чувствами человека, его знаниями и действиями»¹. Позиция А.П. Нечаева в исследовательской деятельности – это стремление к целостному познанию развивающейся личности. Этот

¹ Нечаев А.П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. СПб.: Типография Н.Н. Скороходова, 1903; – С. 333.

подход был характерен и для других выдающихся деятелей того времени И.А. Сикорского, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна и др., благодаря чему в психолого-педагогической науке и общественном сознании утвердился идеал всесторонне развитой, гармонической личности. Автор многочисленных дореволюционных педагогических учебников М.И. Демков говорил о том, что педагогике необходимо использовать теоретические и практические результаты психологических исследований. Так же Демков связывал качественное обучение и воспитание и изучением накопленного педагогического мирового опыта. Он говорил: "Только изучая многовековую педагогическую жизнь народов, мы можем вполне понять и оценить значение и роль современной теории воспитания, дидактики и методики, и те ценные приобретения, какие они сделали в течение веков"¹.

Представитель экспериментальной педагогики Д. Дьюи в оценке качества результатов обучения в педагогике делает не на то, как воспроизводится учеником заученное, а на осознанные полученные умения и навыки в процессе обучения. Д. Дьюи придавал огромное значение мотивации ребенка в учебной деятельности.

В конце XIX века возрастают проблемы качества образования и усиливается интерес к диагностике. П.Ф. Каптерев считал необходимым исследовать динамику работоспособности и утомляемости учащихся. Он считал, что необходимо уделять внимание самим процессам приобретения знаний учащимися, степени их напряженности и настойчивости, а так же энергии затрачиваемой на занятиях.

Во второй половине XIX – начале XX века проводились первые разработки технических средств контроля качества образования. Так, например, в конце XIX века Г.

¹ Демков М.И. Очерки по истории русской педагогики. – М., 1909. – С. 84-85.

Скиннер разработал машину для правописания, Джевонс, изобрел устройство для получения решений символически заданных учебных задач. В 1915 году Л. Ордел и Дж. Ордел построили обучающую машину для обучения умственно-отсталых детей последовательным действиям, С. Пресси создал целую серию для дидактического тестирования.

В 30-40-е годы XX века на Западе начинают разрабатываться технологии стандартизации тестов, т.е. проверки на валидность и надежность. Г. Галликсен, С. Стивенс, Дж. Гилфорд, Г. Линерт разрабатывающие дисперсионный и регрессивный анализ расширили возможности эмпирического анализа тестов, расчетов их надежности и валидности. Диагностические методики, которые внедряются в практику проходят стандартизацию, которая проверяет и оценивает измерительные возможности путем апробации на репрезентативных выборках¹.

В Советской России принцип классовости поменял взгляды на воспитание и образование. В первые годы после октябрьской революции 1917 года правительство России отводило большую роль в деле пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Изменился взгляд на ребенка и серьезному изменению подверглась классно-урочная система. Одним из первых перемен – отмена оценок, любых испытаний и экзаменов (постановление Народного комиссариата просвещения в мае 1918 г. «Об отмене отметок»). Учет качества образовательного процесса предполагал письменную или устную проверку по ходу изучения учебного материала в форме беседы, рассказа, сочинения.

Начало 30-х годов было временем широкого и неконтролируемого использования тестов в народном образовании. Со временем возникла необходимость внести измене-

¹ Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Ростов н / Д: ЮО РАО, 2002.

ния в работу школ, повышаются требования к качеству, начинают применяться методы контроля из старой традиционной школы, обращают внимание на личность ребенка и обстоятельства жизни ученика, начинают бороться за отличную успеваемость, появляется теория о том, что «нет плохих учеников, есть плохие учителя». С 1932 года оценка знаний измеряется четырех бальной шкалой, которая должна была мотивировать учеников повышать свою успеваемость.

С 1944 года проверкой контроля качества образования в начальной школе – экзамены, так же экзамены проводятся по окончанию 7-го класса и по окончании средней школы. В 50-60-х годах XX века в школе опять начинают использоваться экспериментально-психологические и социологические методики, возникает интерес к поиску основных критериев и показателей, по которым можно было оценивать качественное обучение и развитие личности.

В 60-е годы советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский выделил основные знания, умения и навыки, которыми должен овладеть ученик за 10 лет обучения. Павлышевская школа, которой он руководил, фактически была лабораторией, в которой весь педагогический коллектив участвовал в опытно- экспериментальной деятельности. Созданные и апробированные в ней новые формы воспитательно-образовательного процесса распространялись в практике дошкольного и школьного образования в стране. В этой школе практиковались регулярные доклады учителей по развитию учащихся начиная со здоровья и средовых условий, до интеллектуальных способностей.

Традиция научно-практических лабораторий была продолжена В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым и др. отечественными педагогами и психологами. В 70-80 годах наблюдается интенсивное проникновение экспериментальных психологических методик. В лаборато-

рии под руководством Л.В. Занкова велось активное изучение проблем начального образования, в результате была создана новая система обучения младших школьников, основанная на приоритетности развития познавательных возможностей учеников. Опытно-экспериментальные лаборатории периода 70-80 годов XX века работали в области разработки и апробации авторских или переводных зарубежных методик, которые адаптировались для советской школы.

В начале для измерения качества использовались методики, ориентированные на измерение особенностей интеллектуального развития, умственных способностей, затем с развитием научно-технического прогресса начинают закладываться основы программированного обучения и контроля качества (П.Я. Гальперин теория поэтапного формирования умственных действий).

В конце 80-х годов XX века происходят существенные сдвиги в разработке методологии педагогической диагностики для оценки качества учебных достижений учащихся и принимаются государственные программы компьютеризация образования в СССР.

Несмотря на первые попытки педагогических измерений в образовании до XX века, все же основное развитие теория педагогических измерений получила в XX веке. Особенно интенсивное развитие в зарубежных странах началось со второй половины XX в, в России последние 20 лет. Это было связано с интерпретацией новых форм контроля (тестирования), как более объективной системы оценивания. Таким образом выявлено следующее:

- ✓ развитие теории педагогических измерений происходило на протяжении цивилизационного развития человечества;
- ✓ развитие школы и теории оценивания тесно связаны, поэтому развитие школьного образования в

древние века (Китай, Греция, Индия, Рим), послужило базой современной теории педагогических измерений;

- ✓ школьные институты состоялись в средние века и практически были сформулированы к XX веку в России и зарубежных странах;
- ✓ развитие психологии как науки стимулировало оформление теории педагогических измерений в отдельную область научного знания;

В целом, анализ исторического пути развития педагогических измерений говорит о том, что проходит время преимущественной ориентации на традиционные методы контроля и оценки учебных достижений. Условно периодом предистории теории педагогических измерений можно считать временной промежуток с конца XIX-го до начала XX-го века, когда в центре внимания ученых, в основном, находились философские и математические проблемы измерений, получавшие свое решение сообразно достигнутому уровню развития естественных наук.

Н.Н. Найденова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Для обоснования теоретических подходов необходимо определиться с собственно измерительными факторами, касающихся международных исследований. Измерение – это процесс оценки отношения величины измеряемого количества к единице измерения того же самого типа. Измерение – это и результат такого процесса, выраженного как кратное число реального числа и единицы, где реальное число – это отношение. Измерение – это сравнение со стан-

дартом (по Шокли). По Ньютону: под измерением (числом) берется не множество единиц (как цифр), а абстрактное отношение любого количества к другому количеству того же самого вида, которое выбрано за единицу измерения. Акт измерения объекта обычно состоит в сравнении величины количества, охваченного объектом, со стандартной единицей при использовании инструмента в управляемых и контролируемых условиях процесса измерения. Чтобы иметь точно измеренные размеры, измерительные приборы (тесты и анкеты) должны быть тщательно построены и калиброваны.

Объектом исследования являются международные исследования в образовании, результаты которых широко используются при мета-анализе качества систем образования в мировом образовательном пространстве.

Международные исследования в целом могут считаться таковыми, когда участвуют всего 2 страны (так называемые бинарные исследования); несколько стран, не связанных общей принадлежностью к какому-либо образовательному пространству – множественные исследования; несколько стран, принадлежащих некоторому образовательному пространству – развитые страны, европейские страны, страны Восточной Европы, скандинавские страны, страны постсоветского пространства, страны Третьего мира и т.п. – локальные исследования; собственно международные исследования – страны с разных континентов, при этом обязательно представительно участвуют страны с системами образования высокого качества (европейские страны, США и Канада, Австралия и Новая Зеландия, Япония, Корея, Гонконг, Тайвань, Сингапур). Итак, объектом данного исследования и являются международные исследования качества образования в этом понимании (таблица 1).

*Таблица 1**Система международных исследований качества образования*

Международные исследования школьного образования			
Бинарные:	Множественные:	Локальные:	Международные:
2 страны	Множество стран, не объединенных общим анализом данных	Множество стран, объединенных общим анализом данных	Страны с разных континентов, представляющие в целом мировое образовательное пространство, и страны с высоким уровнем качества образования

В отечественной литературе существуют разные определения международных исследований и дефиниции различного рода образовательных пространств. Следует отметить, что особую важность представляют те международные исследования, в которых принимает участие Россия, чтобы была возможность сравнить качество российского образования с образованием других стран. Такие международные исследования проводятся под правительственным патронажем и обязательно на репрезентативной выборке самих объектов исследования.

На данный момент в основном это международные исследования школьного образования, охватывающие все ступени образования: 1). Начальная ступень – программа исследования грамотности чтения ПИРЛС (PIRLS). 2). Основная ступень – трендовое исследование уровня подготовки школьников по математике и естествознанию ТИМСС (TIMSS). 3). Средняя ступень – программа оценки учебных достижений по чтению, математике, естествознанию и решению проблем ПИЗА (PISA).

Таким образом, в основу анализа положены именно эти исследования, так как во всех этих исследованиях: участвовали школьники РФ; выборки учащихся были репрезентативными по всем странам; методологические основания организации и проведения этих исследований во всех странах были едины и жестко регламентировались; оценивание результатов учащихся проводилось на единой сравнительной шкале в соответствии с современными методами сравнительной оценки; широко представлен социально-педагогический фон (анкетировались учащиеся, родители, учителя, завучи и директора учебных учреждений); в каждом исследовании выявлялись социально-педагогические факторы; рассматривалось взаимодействие факторов на международном уровне; учитывались индикаторы, отражающие изменения в системах образования стран-участниц; представлялись индексы по единой методике для всех стран; в каждом исследовании детально представлена теоретическая база выявления социально-педагогических факторов.

Нельзя сравнивать страны по конкретному баллу, значаемому на международной шкале, без учета ошибок измерения. Таким образом, всегда следует приводить не только значение проходного балла, но и границы интервала, в котором учащиеся имеют равные возможности по эвалюации, например, своих сертификатов ЕГЭ, с учетом всех дополнительных социально-педагогических факторов.

Измерение отличают от счета. Измерение – это реальное число, которое никогда не измерено абсолютно точно. Счет – это естественное число, которое может быть абсолютно точным.

Например, пересчитав конфеты в коробке, можно точно сказать, что их 24. Но нельзя точно пересчитать уровень подготовки учащегося даже по одному предмету, не

говоря уж о мультипредметных тестах, которые применяются в международных исследованиях.

Через разные измерения должны быть похожие результаты у одинаковых нормальных групп сравнения, но достигаемые разными инструментами.

Например, известны результаты учащихся РФ в международном исследовании PISA, которые объективно показали, что результаты учащихся Южного федерального округа в среднем ниже среднего результата по всей России, как в математике, так и в естествознании и чтении. ЕГЭ – другой инструмент измерения, но должны быть похожие результаты или должна существовать достаточно объективная интерпретация расхождений результатов.

Например, работники сферы образования Южного округа имеют большой опыт в ЕГЭ. И поэтому научили своих учащихся выполнять формальные тесты ЕГЭ достаточно хорошо, а в тестах PISA, где почти отсутствует проверка воспроизведения знаний, а почти все задания являются деятельностью (да и нет мотивации к натаскиванию с целью улучшения результатов), результат оказался ниже.

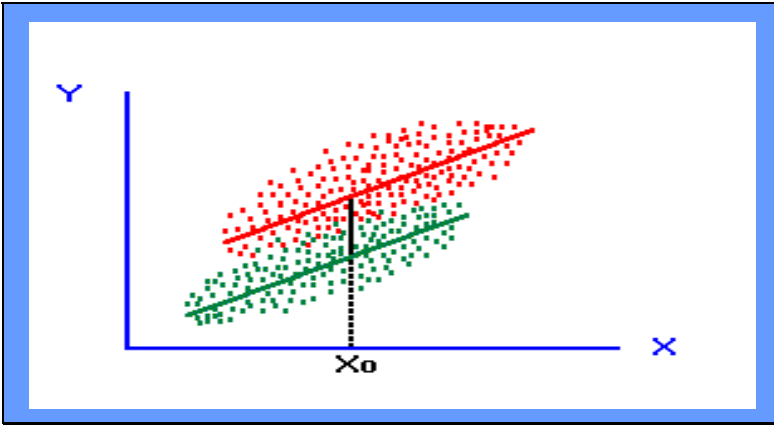
Что объективнее? Какой инструмент лучше? И прочие вопросы не ставятся в повестку дня. Объективное педагогическое измерение не зависит от инструмента измерения и квалификации персонала, проводящего измерения.

Особенно важно, проводить анализ данных в соответствии с международным стандартом оценивания учебных достижений тогда, когда требуется интерпретация прогностического характера. В случае образовательной системы РФ здесь не обойтись без иерархических моделей.

Приведем пример равных по социально-экономическому статусу и различных по качеству обучения школ (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Градиенты двух школ с равным средним статусом



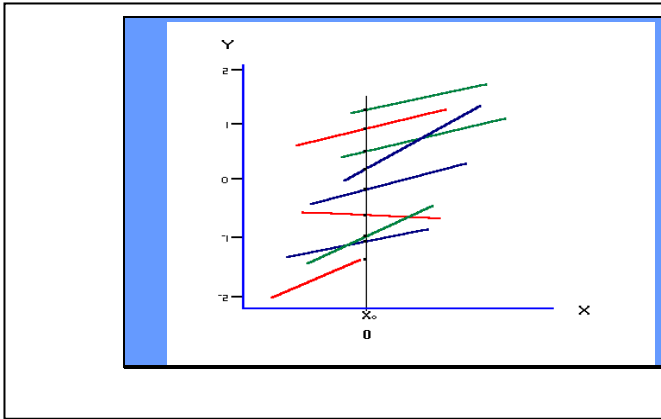
Видно, что социально-экономический статус (X) у обеих школ одинаков, но результаты второй школы значительно выше во всех перцентильных группах. Градиент имеет похожий характер, т.е. во второй школе эффективность обучения достигается образовательными факторами.

Ниже на диаграмме 2 показаны результаты школ одного типа внутри одного территориального объединения школ.

Видно, что меняется и характер градиентов и социально-экономический статус. Заметно, что результаты некоторых школ значительно выше во всех перцентильных группах, при этом наблюдается и рост статуса. Из этой диаграммы следует, что иногда градиент имеет негативный характер, так в четвертой школе снизу с ростом СЭС идет снижение результатов.

В таких случаях необходимо детальное изучение анкетной информации по учащимся, учителям и директорам школ.

Градиенты школ одного района с указанным средним статусом



Например, в данной школе отсутствовал учитель по математике в течение полугода в 11 классе, а сейчас эту должность занимает учитель по физике. Пятая и восьмая школы имеют явное различие в качестве обучения, поэтому здесь анализ анкетной информации строится на выявление похожестей и различий на уровне статистической значимости. Применяется дисперсионный, корреляционный и факторный анализ.

Например, при общей схожести выяснилось, что обучение ведется по разным учебникам, тогда следует вывод, что данный учебник позволяет достигать при обучении более высокого результата.

Такие же градиенты необходимо строить и в ЕГЭ для анализа качества образования по регионам. Необходима информация о факторных нагрузках на результат ЕГЭ.

Основным способом оценки эффективности школы в мировом образовательном пространстве является построение иерархических прогностических моделей (HLM) компетенций учащихся с разным уровнем подготовленности. Известно, что иерархия присуща образовательной системе

по своей сути: учащиеся объединены в классы, классы – в школы, школы – в районные объединения, районы – в региональные, регионы – в федеральное объединение школ. Понятно, что можно вводить и другие уровни иерархии: например, корпоративные объединения по типу обучения, по виду школ, по инновационным подходам в образовании, по компетентностному подходу и т.п.

В любом случае проведение качественного анализа результатов учащихся без учета хотя бы минимальной иерархии из 2 уровней является не правомочным. Поэтому анализ результатов учащихся всегда сопровождается таким же анализом результатов и по школам. Школа – это 2 уровень иерархии. В международном исследовании PISA, как наиболее значимом и теоретически продвинутом в области педагогических измерений, вводится иерархия из 3 уровней: страны, школы, учащиеся.

Ясно, что содержательное значение балла существенно, без него балл бесполезен, балл, наполненный содержанием, передает значение выполнения теста, представляет измерительный градуированный инструмент и становится практическим упражнением для испытуемых в процессе набора выполняемых заданий.

Первое требование передачи содержательного значения баллов есть определение приемлемой структуры шкалы. Этот процесс называется шкалированием. Вторым требованием являются специальные нормы, которые подготовлены с целью выставления содержательного смысла баллу. Наконец, в то время как необходимо иметь несколько форм для каждого теста, третье требование есть обеспечение поддержки и пересчета шкалы (так называемая ссылочная или отчетная шкала), на которой баллы первой формы включаются в отчет, даже при введении новых форм, а старые выводятся из активного использования через выравнивание или калибровку. Хотя все три аспекта:

шкалирование, нормирование и выравнивание являются независимыми, проблема сравнения баллов рассматривается внутри выравнивания непараллельных тестов.

В качестве основного теоретического подхода к выявлению социально-педагогических факторов используется бипарадигмальная методология. Но в условиях жестко стратифицированных стран, как Россия, в рамках бипарадигмальной методологии был разработан структурированный и иерархический подход к выделению социально-педагогических факторов в рамках бипарадигмальной методологии теории эвалюации.

Практически каждая страна имеет иерархию в управлении качеством образования и РФ в том числе. Поэтому применение только лишь принципа бипарадигмальности не приведет к надежному анализу – необходимо строить иерархические линейные разноуровневые модели. Сегодня это осуществляется в рамках теории линейного иерархического моделирования НЛМ на основании регрессионных моделей не более 3 уровней. В качестве трех уровней на данных РФ по итогам международных исследований использовался региональный, школьный и ученический уровни.

Если же учет влияния социально-педагогических факторов проводить без иерархии, теряется точность анализа. Известно, что качество образования по регионам отличается, как и по школам. Ученический уровень – это не конкретный ученик, а как правило простые (пол, возраст и др.) и сложные факторы лично-психологического типа (мотивация к учению, предметные предпочтения, занятия с репетитором, тип мышления, скорость реакции, здоровье и др.).

Педагогические измерения почти всегда многоуровневые. Адекватность педагогических измерений связана с анализом единиц измерения и измерением изменений, собственно говоря. Говоря о том, что мы измеряем учебные

достижения учащихся, мы никогда не забываем об измерении преподавательского, родительского, факультетского и др. факторов.

Также мы понимаем, что мы измеряем изменения, происходящие с учебными достижениями учащихся в конкретный срез времени, но эти изменения тесно связаны с изменением условий жизни, с изменениями вообще в обществе и т.п. И хотя эти две проблемы вроде бы дистанцируются и ставятся по отдельности, педагогические измерения тесно связаны иерархически при моделировании и прогнозировании результатов развития образования. Конечно, можно преодолеть эффект внешней иерархии за счет факторного влияния, но точность и достоверность такого анализа с учетом лишь уровня учащегося не достаточно адекватна.

Также нельзя стандартными процедурами оценивать и результаты ЕГЭ, особенно опираясь на апробацию среди явных подмножеств выпускников (необязательные предметы учебного плана), совершенно не отражающих генеральную совокупность. Шкалирование результатов ЕГЭ, проводящееся на генеральной совокупности без учета объединения учащихся внутри одной школы, приводит к большим искажениям и не позволяет получить надежные и достоверные прогнозы.

Таким образом, перед исследователями всегда стоит дилемма:

1. как оценить и построить прогностические регрессии для разных групп учащихся, если исследование проводится на подвыборке из генеральной совокупности;
2. как оценить и построить прогностические регрессии для разных групп учащихся, если исследование проводилось на генеральной совокупности без учета школьного фактора.

Второе важное применение иерархического моделирования связано с формулированием и проверкой гипотез о том, как измеряемые переменные на одном уровне связаны с измерениями на другом. Такой кросс-уровневый эффект особенно характерен для психологических и педагогических измерений.

Например, при социологическом исследовании учащихся на генеральной совокупности среди 15 стран было замечено сильное влияние на результат образования матери и реального отличия в результатах между городскими и сельскими учащимися.

В то же время в некоторых странах с высоким уровнем образования и превалированием городского населения предсказания были значительно ниже. Следовательно, на эти предсказания оказывали влияние характеристики стран, такие как уровень экономического развития, рост валового национального продукта и интенсивность действий семьи по планированию образования своих детей.

Таким образом, предсказание зависимости от уровня образования матери и места проживания требовали учета иерархии в анализе и расчете между школами, сообществами проживания, странами, регионами и т.п. Следовательно, анализ без учета иерархии не совсем точен, а иногда даже искажает действительность.

Третье применение HLM находится в оценке вариации и ковариации при несбалансированных данных иерархической структуры. Например, когда ожидается, что результаты учащихся зависят от типа обучения по виду школы или профилю класса. Тогда требуется анализ на трех уровнях: личном, школьном и профилю обучения.

Интерес к иерархическому моделированию продолжает увеличиваться в научном мире. Особенно в таких областях, как педагогика, психология, социология, здравоохранение. Этот интерес объясняется следующим:

- * В научных исследованиях расширяется круг исследуемых переменных, для которых формируется прогностическая модель.
- * Модели расширяются за счет кросс-стратифицированных эффектов как для хорошо сгруппированных данных, так и для слабо сгруппированных.
- * Все чаще требуется мультивариативный анализ проблем.
- * Требуется исследование результатов с помощью моделирования с латентными переменными.
- * Требуется адекватное объяснение случайных причин доступным и понятным языком для широкой общественности.

Часто необходимо исследовать эффект от неявно измеряемых (латентных) переменных. В уравнение вводится случайный эффект, не зависящий от исследуемых переменных, и оценивается доля его вариации. Это и будет вариация за счет латентных переменных. Например, предположим, что неучастие – это случайно, и посчитаем эту долю для каждой школы. Или, например, анализ выполнения теста по числу выполняемых заданий. Латентная переменная – это интерес учащегося к выбору выполнения отдельных заданий. Тогда первый уровень – выбор участия в конкретных заданиях одного ученика. Второй уровень – уровень результатов ученика в мониторинге по всем стадиям.

Структурированный подход существует внутри иерархического и определяется жесткой классификацией факторов по их структуре: простые, сложные, комплексные, индикаторы и индексы.

Факторный анализ – это специальная техника статистического анализа, применяемого для того, чтобы идентифицировать небольшое число факторов, которые могут быть использованы для представления отношений внутри

множества многих простых переменных, связанных между собой, т.е. имеющих некую структуру.

Например, тестовый балл можно представить как линейную комбинацию факторов, которые представляют вербальные умения, математические способности и скорость восприятия. Переменная называемая рейтингом учебника может быть представлена как функция следующих факторов: частота использования учебника в разных регионах и в разного типа школах; связь результата учащегося с учебником, по которому он обучается и т.п. Факторный анализ поможет идентифицировать эти основные напрямую не observable конструируемые. Применение этой техники для сжатия информации состоит в трансформации обилия простых факторов в сложные. Также нельзя забывать, что факторный анализ не работает в среде структурированной иерархии. Поэтому хотя и применяются при выявлении факторов известные подходы, но они требуют своего адаптированного превращения. Поэтому после первичного сжатия, необходимо структурировать сложные факторы, преобразовать их в комплексные, ввести в прогностическую модель линейного иерархического моделирования требуемую иерархию.

Так как основной целью факторного анализа является выделение факторов, которые могут помочь объяснить существующие корреляционные связи между простыми переменными, хотя ясно, что переменные увязаны в каждый фактор с определенной степенью приближенности. Если корреляция между переменными мала, то похоже, что переменные не объединяются в форму общих факторов.

Любое исследование в образовании не дает точной картины исследуемого предмета, если не применяется факторный анализ. Так как при разных факторах измеряемые переменные будут иметь разную интерпретацию. Например, в разных международных исследованиях учебных дос-

тижений школьников рейтинг страны имеет не только различное значение, но и также этот рейтинг бывает ниже или выше среднего по одному и тому же результату. Анализ факторов позволяет точно определить истинный рейтинг среди стран-участниц. Всюду и везде говорится о высоком качестве российского школьного образования, а по итогам международного исследования ПИЗА результаты РФ находятся по чтению в четвертом десятке. Чтобы четко разобратся и разрешить это противоречие, необходимо:

- четко представлять методологические основания организации и проведения международных исследований в образовании;
- определить теоретические подходы к выявлению социально-педагогических факторов в международных исследованиях в образовании;
- провести классификацию социально-педагогических факторов исследований качества школьного образования (ПИРЛС, ТИМСС, ПИЗА);
- описать взаимодействие социально-педагогических факторов в международных исследованиях;
- проанализировать факторы, определяющие качество образования, с учетом социально-педагогического фона;
- выделить основные социально-педагогические факторы, индикаторы и индексы качества образования;
- рассмотреть социально-педагогических факторы, выделенные в международных исследованиях, в отечественных мониторинговых исследованиях.

В любом международном исследовании качества образования собираются социально-педагогические фоновые характеристики к основным измеряемым переменным. На всем множестве социально-педагогических переменных формируются факторы социальной и педагогической на-

правленности. Итак, фактор¹ – это, как правило, комплексное количественное измерение качественных характеристик. Индикатор – это факторы, по которым отслеживаются изменения в качестве образования. Комплекс индикаторов и простых факторов представляет собой индексы, которые часто используются в разных сравнениях результатов между странами.

Под доминирующими социально-педагогическими факторами, которые используются в ТИМСС, ПИРЛС и ПИЗА, понимаются факторы, выявляемые из года в год и тесно коррелируемые с результатами учащихся в каждом исследовании, и то, что является общим для всех исследований.

Под индикаторами понимаются комплексные социально-педагогические факторы, отражающие изменения в качестве образования.

Особую значимость приобретает проблема выявления социально-педагогических факторов в международных исследованиях по сравнению результатов обученности учащихся школ разных стран.

Под социально-педагогическими факторами понимается следующее: политико-экономический и социально-демографический статус страны; условия функционирования школы в социуме; образовательный и социо-экономический статус семьи; психолого-педагогические установки учащихся; стиль педагогической деятельности учителя; педагогические концепции обучения и др. Факторы без научного обоснования, без математического выявления в соответствии с принципами бипарадигмальности, структурированного и иерархического подходов в своей описательной и дескриптивной форме есть во многих работах по качеству образования, по страноведению, по зарубежной и сравнительной педагогике.

¹ По Ожегову: фактор – 1) движущая сила явления; 2) множитель.

Изучение влияния социально-педагогического фона на результаты международных исследований в образовании – важная задача исследователей мирового образовательного пространства; результаты работы таких исследований вносят неоценимый вклад в решение проблемы развития и отечественного образования.

Сравнительный анализ социально-педагогических факторов в международных исследованиях свидетельствует о том, что сравнение результатов российского школьного образования с другими странами и внутри страны (между регионами, районами, разными типами обучения и т.п.) необходимо проводить с учетом факторного анализа.

Анализ теоретических подходов к определению совокупности доминирующих факторов в международных исследованиях позволил определить возможности их применения в отечественном образовании (Рис. 1).

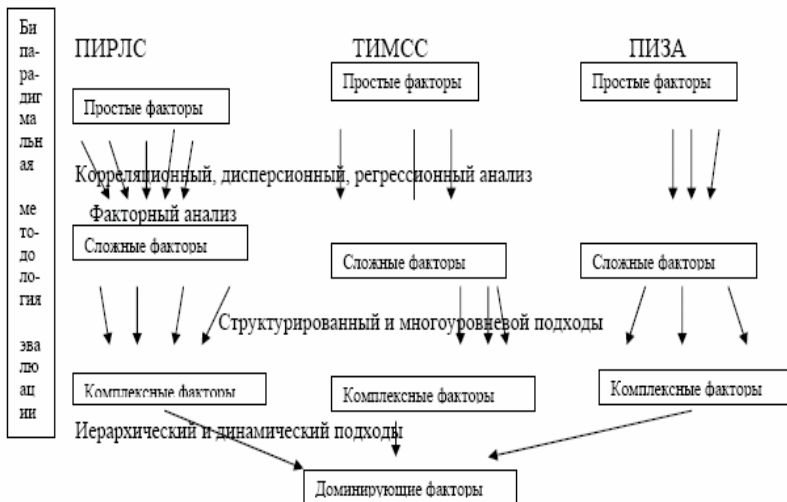


Рис.1. Схема выделения факторов

В качестве простых факторов выступают все переменные анкетного характера международных исследований, включающие данные социально-педагогического характера. ПИРЛС – это анкетирование завучей, учителей, методистов, директора, родителей и учащихся, ТИМСС – учителей, директора и учащихся, ПИЗА – директора и учащихся.

К примеру, только анкета завуча содержит 714 простых переменных. Проводить анализ без сжатия информации невозможно. Все теоретические подходы и принципы выявления факторов лежат в русле бипарадигмальной методологии эвалюации.

Итак, на каждом уровне выделяются до 100 факторов в сложной форме по методу главных компонент. Первичное сокращение простых факторов проводится по корреляционному (бинарному и частичному) анализу на связь с результатами.

Дисперсионный анализ и кластерный анализы позволяет объединять эти выделенные факторы в сложные. Регрессионный анализ необходим для установления характера связи между факторами и качеством образования. На втором этапе в соответствии со структурированным и многоуровневым подходом сложные факторы преобразуются в комплексные – появляется первичная структура классификации факторов на разных уровнях.

Выявление комплексных факторов из кросс-данных, полученных в результате тестирования и анкетирования от разных субъектов обследования. Так, в международных исследованиях факторы выявляются на основании собранных данных анкетирования учащихся, учителей, директоров школ и родителей. В качестве субъектов тестирования и анкетирования выступают обязательно сами учащиеся и директора школ, остальные субъекты добавляются в соответствии с дизайном международного исследования. Про-

ведение анализа по принципу комплексности приводит к дальнейшему снижению количества анализируемых факторов, что само по себе увеличивает надежность оценок и уменьшает ошибки измерения. Кроме того, это приводит к перекрестной дополнительной верификации данных с целью удаления из сравнительного анализа некорректных данных.

Так, например, во время апробационного тестирования учащийся отмечал в короткой анкете, хватило ли ему времени на выполнение всех заданий теста, а наблюдатель в аудитории отмечал на обложке теста данного ученика, когда он закончил тестирование. Даже на такой простой вопрос кросс-данные не совпадают более, чем на 10%. Поэтому при учете фактора «время выполнения теста» придется учитывать и другие вопросы, косвенно связанные с этим фактором из кросс-данных, для повышения объективности получаемых выводов в сравнительном анализе.

Последняя стадия выделения факторов – это определение совокупности доминирующих факторов из всех международных исследований в соответствии с иерархическим и динамическим подходами.

Динамический подход необходим при определении совокупности доминирующих социально-педагогических факторов с целью введения в анализ временного фактора, т.к. ПИРЛС, ТИМСС и ПИЗА являются мониторинговыми исследованиями: ПИРЛС и ТИМСС – каждые четыре года, ПИЗА – каждые три года. Каждый раз совокупность изменяется. Поэтому доминирующую совокупность надо выявлять не только по всем исследованиям, но и по всем годам. Особый интерес представляет совокупность факторов 2003 г., которая определялась по ТИМСС и ПИЗА, которые совпали в этот год по периодичности.

А.В. Овчинников

ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВОЙ СЕССИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЫ ЧЕТВЕРТОГО СОЗЫВА В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

15 ноября 1912 г. в Таврическом дворце открылся четвертый созыв Государственной думы, которому суждено было стать последним созывом перед революцией.

До 25 февраля 1917 г. состоялось пять сессий думы. По своему политическому составу Дума продолжала оставаться правоцентристской: в ее состав входило 56 октябристов, двое примкнувших, 88 националистов и умеренно-правых, 64 правых и другие фракции. Всего было избрано 442 депутата¹. Третья Государственная Дума оставила в наследство депутатам огромный материал своей законотворческой работы. Ей фактически была подготовлена нормативно-правовая база для введения в стране всеобщего начального образования, намечены пути реформирования средней и высшей школы. Поначалу новый созыв активно использовал эти достижения в своей работе.

В самом начале работы нового созыва в Государственную Думу было внесено три законопроекта о введении в России всеобщего начального обучения: первый – 50-и прогрессистов; второй – 67-и октябристов; третий – 123-х правых.

Между первыми двумя законопроектами не было существенных различий. Оба они были проникнуты идеей привлечь к школьному делу широкие массы местного са-

¹ Отечественная история. История России с древнейших времен до 1917 г. Энциклопедия. Т. 1. – М.1994. – С. 613.

моуправления и по существу повторяли основные положения, звучавшие в предыдущем созыве думы. Проект 123-х предусматривал развитие школы на основе великорусского воспитания.

Один из проектов законов, разработанный и принятый в ходе работы 1 сессии нового созыва Государственной Думы определял главную задачу парламента в работе над законами, касающихся народного просвещения: «...руководствуясь принципами, установленными в согласии с выводами современной педагогики и с требованиями общественной пользы, принципами, признанными и министерством народного просвещения и Государственной Думой третьего созыва выработать такую систему законоположений, которая обеспечивала бы действительное применение к жизни этих руководящих принципов»¹.

3 декабря 1912 г. постановлением Думы была образована комиссия по народному образованию в составе 66 членов. Возглавил ее граф В.А. Бобринский. Е.П. Ковалевский и А.Г. Лелюхин были избраны заместителями председателя. Таким образом, во главе комиссии снова оказались умеренно-правые.

В первую сессию комиссия провела 22 заседания. По уже сложившемуся регламенту было образовано несколько «совещаний», в задачу которых входило специальное рассмотрение наиболее важных вопросов законодательного обеспечения дальнейшего реформирования российского образования. В первую сессию было образовано шесть таких совещаний: по разработке вопросов, касавшихся подготовки учащего персонала; по рассмотрению законопроектов штатов Министерства народного просвещения; об улучшении материального положения лиц, состоящих при учебно-вспомогательных учреждениях университетов...; об

¹ Проекты законов, одобренные Государственной Думой. Созыв 4, сессия 1. – СПб. – 1913. – С. 27.

изменении положения о пенсионном обеспечении учителей и учительниц...; об учреждении при Императорском Санкт-Петербургском университете медицинского факультета.

Комиссией были рассмотрены и переданы в общее собрание Думы двадцать законопроектов Министерства народного просвещения, четыре из других ведомств, восемь членами Государственной Думы. Четыре законопроекта были переданы для заключения в бюджетную комиссию, сорок один законопроект остался нерассмотренным. Среди последних были наиболее важные – о введении всеобщего начального обучения и о реформе средней школы.

Всего в первую сессию своей работы Государственной Думой было рассмотрено 602 законопроекта, более двадцати из которых были посвящены вопросам народного образования. Большое количество законодательного материала носило финансовый характер. Дума в основном поддерживала ходатайства тех или иных учебных заведений о выделении денежных сумм для решения определенной практической задачи. Документы такого содержания в ряде случаев мешали продуктивному рассмотрению более важных нормативных актов направленных на решение стратегических вопросов.

Первые законопроекты нового созыва Думы не отличались последовательностью. Сказывался недостаточный опыт законотворческой деятельности и широта вопросов, которые в спешном порядке необходимо было наполнить правовым содержанием.

Несколько принятых первой сессией, законодательных предположений касались вопросов развития церковно-приходского образования. По примеру третьего созыва думы был создан строительный фонд церковноприходских школ. Законодательная база, регулировавшая деятельность этого фонда, во многом повторяла предыдущий опыт работы по созданию и финансированию школьно-строительного

фонда. Законом принятым Государственной Думой «Об образовании при Святейшем Синоде церковно-школьного строительного фонда и об установлении правил выдачи пособий и средств государственной казны на строительные нужды церковно-приходских школ» предусматривалось ежегодно выделять, начиная с 1913 г. по 200; а с 1914 г. по 300 тысяч рублей на строительство церковно-приходских школ.

В Законе так же отмечалось, что данное пособие могло выделяться не только церковным, но и светским организациям¹. Кроме того, было принято решение об отпуске из государственного казначейства средств на увеличение содержания преподающим. На это выделялось 2 миллиона 282 тыс. руб. Государство, выделяя денежные субсидии, ставило и свои правовые регламентации, которые определяли необходимый уровень церковно-приходских школ. Для получения субсидии школа должна была войти в школьную сеть, работающие в ней преподаватели должны были иметь определенный образовательный ценз, а программы соответствовать содержанию общеобразовательных предметов не ниже установленного для начальных училищ.

В целом Дума предложила увеличить кредиты по смете Министерства народного просвещения до 10,5 млн. рублей в год, причем 9 млн. отпускать на нужды государственных школ, а 1,5 млн. – церковноприходских². Теперь законодательно должны были регулироваться вопросы государственного контроля за работой церковно-приходских школ. Директора и инспекторы народных училищ имели право посещения только те из них, которые входили в

¹ «Проекты Законов принятые Государственной Думой. Созыв IV. Сессия 1. – СПб. – 1913. – С. 27.

² Там же. Док. № 28.

школьную сеть, не имея права давать какие-либо указания. Они могли только сообщать о замеченных недостатках епархиальному училищному совету. Аналогичные положения были приняты и для окраинных губерний России. При этом думские депутаты были далеки от мысли осуществлять полное руководство церковноприходскими школами, напротив, в одном из документов Думы было заявлено: «До настоящего времени дело народного просвещения в России развивалось и развивается главным образом совместными усилиями министерства народного просвещения, местного самоуправления и духовного ведомства. За православным духовенством и за земскими и городскими самоуправлениями имеется... уже достаточный опыт»¹.

6 февраля 1913 г. 83 члена Госдумы внесли законодательное предположение о реформе средней школы. В докладе комиссии содержалась многосторонняя критика «толстовской школы». Основное содержание доклада, скорее всего, напоминало обвинительное заключения исполнительной власти во всех бедах российского образования.

Свою главную задачу депутаты усматривали в том, чтобы «...руководствуясь принципами, установленными в согласии с выводами современной педагогики и с требованиями общественной пользы, принципами, признанными Министерством народного просвещения и Государственной Думой третьего созыва, выработать такую систему законоположений, которая бы обеспечивала бы действительное применение к жизни этих руководящих принципов»². Они предлагали значительно улучшить содержание обучения. Изучение всех предметов, по их мнению, должно было

¹ Государственная Дума. Созыв 4. Сессия 1. Приложение к стенографическим отчетам. Вып. 1. – СПб, 1913. – Документ № 17.

² Проекты Законов, одобренные Государственной Думой. Сессия 1. – СПб, 1913. – Документ № 128.

бы делиться на два этапа: сначала изучались природоведческие и человековедческие дисциплины к первым из которых относились основы естественных наук, а ко вторым – язык, литература, основы психологии и история.

Второй этап обучения должен был включать углубленное изучение математики, графических искусств и иностранных языков. Проект подробно рассматривал такие вопросы, как учебное время, физическое воспитание учащихся, преподавание пения, обучение детей с физическими и умственными недостатками. Проектом предусматривалось право на создание специальных групп с углубленным изучением определенных предметов, разрешалась многотипность средних учебных заведений.

Предполагалось также разделить учебные предметы на обязательные и дополнительные. В этой связи планировалось выделить три категории изучаемых предметов: обязательные для изучения всеми учащимися, обязательные для окончивших начальную школу и обязательные для поступающих в гимназии.

Другие положения документа детально регламентировали организацию подготовки учительского персонала, распределение полномочий педагогических советов, учредителей, попечительских советов и родительских организаций. Гимназиям, содержащимся на местные средства предоставлялись большие, по сравнению с государственными, полномочия.

В целом первая сессия Государственной Думы четвертого созыва выявила новые тенденции в позициях октябристского большинства по вопросам реформирования народного просвещения в Российской империи. Позиция депутатов предполагала развитие отечественной школы в постепенном сращивании церковно-приходской системы образования и быстро набравшей обороты сетью начальных училищ.

Законодатели обеспечили условия для вхождения в школьную сеть максимально большего числа, учебных заведений, давая им существенные правовые и экономические привилегии. При этом создавались правовые условия для обеспечения единства содержания учебного процесса.

А.К. Орешкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Развитие педагогической системы рассматривается в рамках целостности, которая предполагает теоретическое представление составляющих ее элементов (целей, содержания, форм, методов, средств обучения) с позиции достижения необходимой и достаточной их взаимосвязи, как условия, формирующего эту целостность.

Современный проектно-технологический тип педагогической системы выступает следствием смены типов культур, которые обуславливают механизм социокультурной динамики. Становление нового типа педагогической системы закономерно выдвигает задачу определения теоретической основы. При этом, под теоретической основой понимается целостное представление о закономерности развития педагогической системы и ее существенных свойств, обусловленных эволюционной зависимостью смены исторического типа культуры, и как следствия этого процесса-изменения организационной культуры деятельности.

Методологическая основа теоретического подхода обуславливается совокупностью составляющих идей: теории непрерывного образования, теории и методологии разработки концепций, культурологической парадигмы обра-

зования, теории педагогических цивилизаций, общей теории развития педагогических систем.

Исторически развиваясь в рамках параллельного существования аграрной, индустриальной, постиндустриальной (на современном этапе) типов культур, педагогическая система проектно-технологического типа формирует новые уровни своей организации, «встраиваясь» в существующие типы педагогических систем.

Учитывая, что структура педагогической системы с позиции ее эволюционного развития представляется изменением составляющих ее элементов, их свойств и ли характера связи между ними, теоретические основы педагогической системы проектно-технологического типа формируются на основе исходной задачи, которую должна решать педагогическая система, и самой технологии разрешения этой задачи, то есть специфики дидактического процесса. В этой связи, дидактическая задача определяется с позиции цели, достижение которой возможно с учетом оптимальности составляющих педагогическую систему элементов: обучающихся (формирование адекватно уровню и ступени образования модели личности, ее личностных качеств) и содержания обучения (содержания учебных предметов, образовательных программ в стратегии их преемственной связи). Технология решения цели педагогической системы обуславливается организационными формами обучения, средствами, методами обучения.

Учитывая, что в процессе своего развития педагогическая система претерпевает виды закономерностей: структурные (зависимость взаимосвязи элементов от области функционирования педагогической системы в подсистемах образования), системные (целевая установка и взаимная динамика элементов в единстве обучения, воспитания, развития), функциональные (полнота элементов, как основа качества формируемых знаний), обуславливается совокуп-

ность определения требований реализации педагогической системы проектно-технологического типа. Они представлены требованиями: диагностичности, то есть обеспеченности объективной методикой функционирования педагогической системы для определения степени достижения целей; проектирования учебно-познавательной и процессуально обучающей преемственностью образовательного процесса; формирования устойчивой взаимосвязи компонентов образовательного процесса – нормативного, диагностического, проектировочного.

В качестве основных принципов формирования педагогической системы проектно-технологического типа от дошкольного образования до образования взрослых выступают:

- парадигмальной соотнесенности (как внутренней согласованности содержания научной составляющей теории непрерывного образования с современным научным знанием);
- ценностной соотнесенности (как аксиологически значимой составляющей функции образовательного процесса непрерывного образования);
- интегральности (как взаимной соподчиненности педагогических систем в других подсистемах образования);
- субъектной соотнесенности (как составляющей субъектного расширения проектировочно-смысловой основы учебной деятельности);
- преемственности (как ориентации на прогностичность стратегии новой организационной культуры с позиции прогноза педагогической практики).

В качестве основного свойства элемента педагогической системы проектно-технологического типа выступает свойство доминанты, характеризующегося такими признаками, как единственность, связанность со всеми элемента-

ми, способность развиваться и принимать взаимодействие с другими элементами, способность влиять и управлять взаимодействием элементов. Инвариант педагогической системы представляется в рамках дифференциации своей структуры и одновременно – усложнением элементов с позиции целостности.

Таким образом, разработка основных элементов и логических отношений в структуре теоретических основ предполагает учитывать необходимость: во-первых, обобщения характеристики состояния теории формирования педагогических систем с позиции общей теории развития систем (В.П. Беспалько, А.М. Новиков, В.С. Лазарев, В.П. Симонов, Л.А. Микшина), во-вторых, состояния методологической основы разработки теории педагогических систем (что важно в определении разработанности понятий: «педагогическая концепция» и «педагогическая теория»). Основная функция теоретических основ педагогической системы представленного типа определена: как оптимизация процесса становления теоретико-методологической основы совершенствования процесса обучения с позиции основных идей развития современного образования – непрерывного образования и постиндустриального образования; как теоретически обоснованное определение потенциальных возможностей педагогической системы проектно-технологического типа организационной культуры, реализация в практике которой адекватно отвечает современным требованиям личности, общества, самой системе образования.

В современную практику процесса обучения входят понятия проекта, гипотезы и ее экспериментальной проверки, рефлексии, коррекции полученного результата, как определенной деятельностной завершенности на основе самостоятельного добывания знаний, осуществляемого в логике научного поиска. Поэтому с позиции обусловленности тре-

бований логической целостности и обоснованности теоретических основ педагогической системы проектно-технологического типа целесообразен учет следующих концептуальных положений. Во-первых, значимости непрерывного образования для личности, постоянной смены образовательной ситуации, обеспечивающей необходимый образовательный уровень, который предъясвляет этап перехода к постиндустриальному обществу. Во-вторых, становление и развитие проектно-технологического типа организационной культуры как формы человеческой деятельности, адекватной современному историческому типу культуры.

Исходя из понимания концепции, как «системы взглядов, принципов в какой – либо области; как общий замысел, основная идея труда, произведения» и понимания теории «как определенной совокупности логической выстроенной целостности, системы достоверных научных положений, раскрывающих педагогическое знание» (В.М. Полонский), представлены общие положения теоретических основ педагогической системы проектно-технологического типа с позиции классификации типов культур и характерного для современного постиндустриального типа культуры.

Проектно-технологический тип педагогической системы выступает следствием параллельного существования типов культур, обуславливающих механизм социокультурной динамики, формирующей эволюционные типы организационной культуры человеческой деятельности: традиционный, ремесленно-корпоративный, профессиональный (научный), проектно-технологический (на современном этапе).

Теоретические основы детерминируются определением сущности образовательного процесса непрерывного образования, нацеленного на достижение потенциала адапта-

ционных способностей личности, непрерывного приращения знания, «не ограниченного ни во времени, относительно сроков обучения, ни в пространстве, относительно места, ни относительно методов обучения» (согласно XIX Генеральной конференции ЮНЕСКО, уделившей особое внимание непрерывному образованию, и определившей его таким образом).

Становление педагогических систем проектно-технологического типа целесообразно рассматривать в социально-институализированном (то есть общественных структур, обладающих образовательным потенциалом) аспекте и структурно-уровневом (то есть с учетом интеграции подсистем образования).

С позиции последнего, теоретическая модель педагогической системы характеризуется наличием структурных звеньев (или подсистем), как теоретической основы ее проектирования. Эти звенья структурные представлены: организационно-функциональной подсистемой (как интеграции деятельности образовательных учреждений различных звеньев образования), логико-содержательной подсистемой (как максимальное приближение преемственных образовательных программ к образовательным социокультурной основе), личностной подсистемой (как оптимальное вариативное пространство самореализации), управленческой (как система коммуникаций в образовательном процессе и его нормативно-законодательная основа по управлению организационной культуры деятельности).

Актуализация подхода к становлению теоретических основ педагогической системы проектно-технологического типа обусловлена задачей научно-методологического обеспечения процесса развития системы образования на современном этапе.

Е.А. Прокофьева

ЧАСТНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Постановка исследовательской проблемы таким образом, определила методы, приемы и основные подходы к раскрытию ее содержания в дальнейшем. Во-первых, продолжить изучение исторических и историко-педагогических исследований по развитию негосударственного образования в России XIX в. Во-вторых, провести сравнительный анализ историко-педагогических исследований с целью выявления интересующих историков проблем по вопросам развития частной инициативы в области образования дореволюционной России. Затем проанализировать степень изученности выявленных направлений и определить вопросы, оставшиеся за рамками исследовательских интересов. Наконец, ознакомиться с опубликованными и архивными источниками по теме и определить круг тех, изучение и использование которых будет способствовать наиболее полному освещению проблемы.

Знакомство в процессе работы с большим количеством историко-педагогических работ (как монографий, так и статей), выявило отсутствие специальных работ, комплексно отражающих социальные и теоретические основания становления и развития частного образования.

Научные интересы сосредоточиваются в основном на исследовании деятельности отдельных педагогов, имевших непосредственное отношение к частным учебным заведениям; рассмотрению опыта работы наиболее передовых на тот момент гимназий, созданных частной инициативой; анализе отношения государственной власти к частной шко-

ле и противопоставлении государственного и негосударственного образования. Появившиеся в конце прошлого и начале нынешнего века исследования уделяют большое внимание развитию женского образования в России XIX века, как известно, преимущественно частного, и роли Министерства народного просвещения в его распространении.

В некоторых статьях затрагиваются вопросы правового статуса частной школы, но подробного рассмотрения этого немаловажного сюжета, к сожалению, не предпринимается. Авторы их, как правило, ограничиваются лишь констатацией «ущемленного», с точки зрения законодательства, положения частных учебных заведений по сравнению с государственными, что вполне соответствует зародившимся в дореволюционной литературе (сочинениях преимущественно демократически настроенных исследователей) и устоявшимся в советской историографической традиции (где царский режим был душителем всего прогрессивного) идеологемам.

Тщательный анализ направлений исследовательских интересов историков педагогики в области частного образования позволил констатировать недостаток внимания к отношению представителей русской литературы, философии, общественно-политической и общественно-педагогической мысли к частной школе, а ведь она была заметным явлением в системе дореволюционной школы и в среде различных слоев российской общественности были как ее сторонники, так и убежденные противники.

Выступая на собрании Императорского Санкт-Петербургского университета с речью «Образованность Московской Руси XV-XVII веков» А.И. Соболевский отмечал, что Москва того времени не имела правительственных школ. Но зато в ней было много мелких частных училищ: так много, что желавшему обучать своего сына грамоте не нужно было их разыскивать. Эти училища содержались

«учителями» или «мастерами» из среды духовенства» (Педагогика, № 6, 1998. – С. 66-67).

Известный дореволюционный историк В.О. Ключевский, коснувшись весьма фрагментарно в своем «Курсе русской истории» вопросов образования, констатировал формальный характер соперничества частной и правительственной школ хотя бы в силу того, что организаторы частных школ (по выражению Ключевского «ревнители народного просвещения») принадлежали обыкновенно к правительственному классу.

Так, доверенный советник царя Алексея Михайловича Ф.М. Ртищев, на свои деньги пригласил из Малороссии монахов, которые должны были не только переводить иностранные книги на русский язык, но и обучать всех желающих греческому, латинскому, славянскому языкам, грамматике, риторике, философии и др. наукам (Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. М., 1987-1990, т. 4. – С. 262).

По статистическим данным в России к концу XVIII в. Университетов и гимназий было 3, главных народных училищ – 49, частных пансионеров – 48 (Вестник Московского университета, 1959, № 2. – С. 110). Однако, не следует забывать о том, что кроме пансионного, частное образование имело и другие формы, которые не подлежали статистическому учету, но это нисколько не умаляет их роли в жизни русского общества.

Выдающийся русский мыслитель И.В. Киреевский в своей записке «О преподавании церковнославянского языка» обращает внимание на странный, казалось бы факт, когда «уездное училище, с своими светлыми комнатами, своими лаковыми полами, с своими чиновниками-преподавателями, с своим безмездным учением, с своими улучшенными методами, стоит почти пустое посреди города, русский купец мимо этого блестящего училища, которое

предлагает образованность даром, ведет своего сына к полуграмотному дьячку, который учит его за деньги и к тому же обыкновенно по самой тяжелой методе», и тем не менее это не случайно, т.к. отец не просто хочет, чтобы сын получил образованность, но чтобы он получил образованность такую, которая « была бы проникнута духом его убеждений, но и в самой форме своей носила бы свидетельство своего духа» (Кириевский И.В. Разум на пути к истине. М., 2002. – С. 143). Казенная школа, по-видимому, такого духа была лишена.

Подобная позиция находит подтверждение и в других источниках. Так, эксперт Министерства народного просвещения Е. Шмид приводит высказанное в одном из писем мнение придворного историографа Н.М. Карамзина: «Родители скорее будут воспитывать детей или дома, или в пансионах (даже плохих), чем пускать их бегать по произволу в так называемые храмы Минервы» (Шмид Е. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878, с. 95).

Однако, к негосударственной школе, как к явлению заметному в образовательной системе дореволюционной России, отношение было весьма неоднозначным. Среди считающих частное образование явление скорее вредным, чем наоборот, можно назвать А.С. Пушкина, некоторых представителей декабристского движения, Н.И. Лобачевского, И.И. Давыдова.

В поддержку частной инициативы выступали С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, В.Я. Стоюнин, Н.Г. Чернышевский, К.Н. Вентцель, Н.В. Чехов. Интересно, что далеко не все сторонники частной школы видели в ней альтернативу школе государственной и считали, что она должна отличаться от нее демократизмом (как это иногда представляется в историографии). Негосударственные учебные заведения рассматривались прежде всего как исторически

сложившийся тип образования в условиях отсутствия или недостаточного количества казенных школ.

Таким образом, частное образование во всем разнообразии своих форм было одним из составляющих отечественной педагогической и культурной традиции. Очевидно, что данный аспект проблемы нуждается в значительном расширении круга источников и более детальном их анализе.

Так же стоит обратить внимание еще на одно направление, обойденное исследователями своим вниманием: практически нет работ источниковедческого характера по проблемам частной школы. Нет анализа материалов, содержащихся в архивах, не рассмотрена дореволюционная законодательная база и т.д. Безусловно, в некоторых статьях есть ссылки на некоторые виды источников и попытки сгруппировать их и охарактеризовать некоторые из выявленных групп, однако, все они носили и носят фрагментарный характер, что не позволило им стать работами собственно источниковедческого плана.

Одной из стоящих перед исследователем задач, является ознакомление с разнообразными по характеру источниками с целью определения круга наиболее содержательных и репрезентативных.

В качестве необходимых для дальнейшего изучения и анализа были признаны законодательные акты Российской империи, касающиеся как общих вопросов в области образования, так и вопросов функционирования частных образовательных учреждений, например, закон о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства Народного Просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений.

Нужно отметить, что интересный, необходимый и весьма разнообразный нормотворческий материал содержится в различных сборниках, выходявших в России до

Октябрьской революции 1917 г. Следует упомянуть «Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям» В. Исаенкова, увидевший свет в 1895 году, «Свод законов, циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период», составленный В.И. Чарнолуским в 1908 г., «Настольную книгу по народному образованию», три тома которой выходили под ред. Г. Фальборка и В. Чарнолуцкого с 1899 по 1905 годы, многотомный «Сборник постановлений по министерству народного просвещения» (СПб. 1864) и другие издания.

Нельзя пренебрегать и трудами дореволюционных исследователей системы образования в России, например трудом уже упоминавшегося выше эксперта Министерства народного просвещения Е. Шмида «История средних учебных заведений в России» (СПб., 1878) или работой И. Алешинцева «История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)» (СПб., 1912).

Следует остановиться и на такой немаловажной группе источников, как труды представителей русской творческой интеллигенции. Очень многие из них затрагивали проблемы образования и воспитания юных россиян и так или иначе касались и вопросов частного образования. Среди них Н.И. Лобачевский, Н.И. Пирогов, И.И. Давыдов, А.С. Пушкин, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, Н.В. Чехов, В.Я. Стоюнин, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, И.В. Киреевский, В.Н. Сорока-Росинский, В.О. Ключевский и др.

Еще одна группа источников, представляющая несомненную ценность – воспоминания учителей-практиков, а также тех, кто сам учреждал частные школы или работал в них (Острогорский В. Из истории моего учительства. СПб., 1859, Бунаков Н.Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью. СПб., 1905, Тенишева М. Впечатления моей жизни. М.,

2006, Н.Ф. Шубкин. Повседневная жизнь старой русской гимназии. СПб. 1998 и т.д.).

И в заключение хочется остановиться на неопубликованных документах, содержащихся в фондах исторических архивов. Даже самое поверхностное знакомство с массивом неопубликованных источников по истории частной школы, хранящихся в Центральном историческом архиве Москвы, выявило большое количество документов, способствующих созданию более полной картины, а также серьезной коррекции имеющихся представлений о частной инициативе в области образования в дореволюционной России.

Фонды Дирекции народных училищ Московской губернии, Канцелярии Попечителя Московского учебного округа, частной мужской гимназии Флерова, частной гимназии З.Н. Шамониной вобрала в себя разнообразные документы, представляющие несомненный исследовательский интерес: переписка чиновников с учредителями частных учебных заведений, сведения об учителях и учениках, протоколы заседаний педагогических советов, документы финансового содержания, циркуляры, ходатайства и прошения, расписания и протоколы экзаменов, отчеты и учебные планы.

С нашей точки зрения этот пласт источникового материала вполне заслуживает более пристального внимания и пренебрегать им, безусловно, нельзя.

Тем не менее, представленные группы источников не исчерпаны и поиск новых источниковых материалов, безусловно, будет продолжен.

Ф.И. Рыскулуева

ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ ПРОИСХОДЯЩИХ ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСТАНА

Проследив этапы развития систем образования США, Европы и развитых юго-восточных стран¹, можно сказать, что мы находимся на этапе 50-60-х годов развития систем образования этих стран. История развития человечества идет по своим законам, и наше государство формируется по тем же этапам развития развитых стран только на много лет позже. Как быстро мы их догоним, остается только гадать, это зависит от многих факторов, а главное какую образовательную политику будет вести государство.

Тем не менее, переход в постиндустриальную эпоху развития обуславливает изменение высшей школы, поскольку она тесно связана с процессами, происходящими в экономике. Технологизация процессов производства, сосредоточенная в индустриальной экономике на одной площадке, в постиндустриальном обществе вынуждена распределять операции между различными субъектами уже не только на уровне национального, но и глобального хозяйства. Эти мировые тренды развития общества влияют на системы образования стран постсоветского периода, приведшие к кризису высшей школы, вполне справлявшейся со стоящими перед ней задачами в советский период. «Кризис системы профессионального образования характерен не

¹ Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития // Всемирный банк. Европа и Центральная Азия. Сектор социального развития. 2000; Стратегии адаптации высших учебных заведений: Экономический и социологический аспекты. Под рук. Клячко Т.Л. Москва: серия "Библиотека развития образования". ГУ ВШЭ, 2002.

только для России. Он вызван изменением индустриального общества, которое приблизилось к следующей стадии развития, связанной с существенной трансформацией не только инженерных, но и управленческих технологий.»¹. Поэтому глобализационные процессы постиндустриального периода ускоренными темпами ведут к изменениям в экономиках всех стран, ставя в условия выживания и их сообщества.

С начала 90-х годов XX века в системе высшего образования Кыргызстана также проявились все признаки постиндустриального перехода:

1. Массовизация высшего профессионального образования.
2. Превращение вузов в рыночные субъекты и коммерциализация высшего образования.
3. Диверсификация образовательных программ и услуг
4. Переход от квалификаций к набору компетенций.
5. Развитие новых форм образования (бизнес-школ, тренинговых систем и проч.).
6. Переход на практико-ориентированную подготовку кадров, ведущую к сокращению аудиторных занятий и росту значения подготовки, основанной на использовании современных технологий и увеличению самостоятельной работы обучающегося.
7. Интернационализация высшего профессионального образования.

Под влиянием казусов в политических и социально-экономических условиях развития страны происходили и адаптационные изменения в вузах Кыргызстана. Однако эти изменения сопрягались с необходимостью выживания

¹ Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада РФ. // Под рук. Княгинина В.Н. – СПб.: Издательский дом «CORVUS», Фонд «Центр стратегических разработок «Северо-Запад».

вузов в рыночных условиях, которые вырабатывали свои механизмы адаптации, не редко прибегая к законам «дикого» рынка.

В тех условиях, в которых пришлось развиваться высшим учебным заведениям, можно сказать, что сегодня они стали полноправными субъектами рыночной экономики, получив право самостоятельно определять направления и цели своего развития, и соответственно пути их достижения. Быстрая смена организационных и экономических условий деятельности вузов и повышение требований общества к качеству образования привели к обновлению технологий обучения, обострению конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг, изменению позиции государства по отношению к высшей школе. Государство отказалось от роли главного и единственного финансиста высшего образования. Вследствие возникли разные группы заказчиков и потребителей образовательных услуг со своими финансовыми возможностями, запросами и интересами. Рост самостоятельности и свободы вузов ведет к росту ответственности вузов за эффективность своей деятельности. Поэтому, направленность многих вузов на выживание требует серьезных изменений в процессах управления вузом, поскольку традиционные способы управления в условиях рынка оказались в ряде случаев несостоятельны.

Несостоятельность высшего образования в новых политических и социально-экономических условиях привела ко многим деформациям вузовского сообщества, приведшая к таким негативам как снижение качества, коррупция, неформальная оплата труда, изменение структуры и профиля вуза, нарушение законодательства и прав потребителя, и др.

Резкая смена системы государственного управления, снижение темпов роста экономики поставили систему образования вообще, и высшее образование в частности, в ус-

ловия жесточайшего государственного недофинансирования. Такие условия привели к вынужденной коммерциализации образовательных услуг, которая позволила вузам выжить и начать развиваться. Однако вопрос выживания изменил баланс между общественными и индивидуальными целями обучения. «При отсутствии средств к существованию, государственный вуз зачастую был вынужден действовать в ущерб общественным целям»¹. Появление частных вузов в стране, явилось следствием превращения высшего образования в сферу бизнеса. Но больший бизнес проявился в государственных вузах, где обучение на платной основе достигло 88% в 2005 году, в то время как число студентов, обучающихся за счет государственных средств, постепенно сокращалось.

Высокий спрос на высшее образование, вызванный убежденностью молодых людей и их родителей в карьерной ценности диплома, привел к резкому расширению коммерческого (контрактного) приема в государственные вузы, а вместе с этим – и к существенному снижению требований к качеству учебного процесса². Резкий рост числа студентов в 1998 году, в то время когда международными экспертами отмечается спад экономики в стране³ был обеспечен открытием многочисленного числа филиалов и самостоятельных структурных подразделений государственных

¹ Соловьев К.Н., Пугачева Е.Г. Высшая школа: стратегия выживания или стратегия развития? // Университетское управление. 2002. № 2 (21).

² Глазычева В.Л. Высшее образование в России. Аналитический доклад // Сетевой журнал научных, научно-технических, инновационных и гуманитарных элит. 2002-2006.

³ Совместная стратегия помощи стране для Кыргызской Республики (2007-2010 гг.). Отчет No. 39719-KG. Международный банк реконструкции и развития, Международная ассоциация развития, Международная финансовая корпорация, Многостороннее агентство по инвестиционным гарантиям (только для служебного пользования) / Всемирный банк. Отдел стран Центральной Азии. 25 мая, 2007 года.

вузов. Так, например, бывший педагогический вуз, создав из своих факультетов более десяти институтов в один год, демпинговыми ценами обеспечил увеличение числа студентов в 3 раза. Такая тенденция последовала во многих государственных вузах в ответ на попытки государства вести «эффективную для государства» фискальную и налоговую политику, которая заставляла государственные вузы создавать самостоятельные учебные структуры в качестве юридических лиц для того, чтобы избежать «драконовской» системы налогов и казначейства.

Создав разветвленную структуру, вузам удавалось скрывать часть доходов законным путем, реинвестируя средства в развитие структурных подразделений и оплату административному персоналу и преподавателям. За период с 1995 по 2001 год было открыто 20 филиалов и 50 институтов и центров при вузах. Соответственно в этот период число студентов увеличилось в 3 раза. И во всех филиалах и структурных подразделениях велась подготовка специалистов – юрист, экономист, лингвист (иностраный язык), и программист.

Хотя кадровый потенциал по тем же специальностям не увеличился, учебно-методическая литература вряд ли обновилась, а то и вообще вопрос – имеется ли полная обеспеченность учебного процесса. Увеличение числа вузов и их структурных подразделений ведет к распылению имеющегося потенциала, кадровый состав зачастую фиктивный, т.е. преподаватели числятся в нескольких учебных заведениях для обеспечения показателя лицензионных нормативов, а на самом деле не хватает преподавателей и просто не выполняется программа. Все это снижает качество образования, и ведет к девальвации диплома о высшем образовании и всей системы высшего образования страны.

Процесс создания филиалов и структурных подразделений вузов, с одной стороны есть несомненное благо, как

считалось в образовательной политике ранее, так как это обеспечивает широкий доступ в вуз для жителей регионов. С другой стороны это не могло не повлечь за собой дальнейшее ослабление требований к студентам и преподавателям.

Практика показывает, что обучение в филиалах превратилось в сугубо коммерческое предприятие, так как обучение в них ведется на контрактной основе и в большинстве своем по заочной форме обучения. Проверки и закрытие подобных учебных заведений приводят к сопротивлению вузов, и они находят другие механизмы их существования, нарушая законодательство и подкупая местных чиновников. Представляется, что наиболее действенным средством преодоления подобных ситуаций является не столько ужесточение проверок, сколько «формирование региональных или, скорее, межрегиональных университетских округов, в качестве саморегулируемых организаций, берущих на себя полноту ответственности за качество работы филиалов»¹.

Полагаю, что опыт стран, чьи экономика и высшее образование вышли на передовые рубежи, были правы, когда увеличивали численность студентов, стремясь в будущем развить страну. Так в мировой практике массовизация высшего образования считается положительным показателем развития системы для развивающихся стран. В Кыргызстане сегодня на 10 тыс. населения – 447 студентов², что является самым высоким показателем по СНГ. Согласно мнению некоторых специалистов: «избыточность предложения на «рынке» образовательных услуг может привес-

¹ Глазычева В.Л. Высшее образование в России. Аналитический доклад // Сетевой журнал научных, научно-технических, инновационных и гуманитарных элит. 2002-2006.

² Образование и Наука в Кыргызской Республике. // Статистический сборник Нацстаткомитета. Бишкек, 2006г.

ти к полному исчезновению конкурсного начала при приеме в вуз – с разрушительными последствиями для качества образования.»¹. Однако, есть страны, где в вузы принимаются вообще без вступительных экзаменов просто на основе права записи (например, Франция или США, но с разными механизмами). Значит, не только конкурсный отбор влияет на качество. Причем у нас при конкурсном отборе, да еще при новой форме Независимого общереспубликанского тестирования при приеме в вузы, качество образования продолжает снижаться.

Невозможно отрицать, что характеристики системы высшего профессионального образования, унаследованные от советского периода развития ранее являвшиеся несомненным преимуществом, в постиндустриальный период оказались источником проблем. Вузы, не подготовленные к новым рыночным отношениям, оказались неконкурентоспособными на мировом рынке образовательных услуг. В лучшем случае они готовят специалистов под уже открывшиеся на рынке труда кадровые вакансии, а не формируют новые виды деятельности и новые кадровые позиции, как это должно современному высшему образованию в век быстроменяющихся технологий.

Вместе с этим остро стоит вопрос перепроизводства специалистов при отсутствии рабочих мест на рынке труда. Да, это «приведет к росту социальной напряженности в стране», так как «обманутые карьерные ожидания сотен тысяч молодых людей – это серьезная угроза»². Но, тем не менее, если как утверждают эксперты, старшее поколение, получившее высшее образование до 1992 года все же адаптировалось к изменению ситуации, то адаптация к жизненным условиям молодого поколения будет менее проблематичным. Следовательно, можно полагать, что образова-

¹ Глазычева В.Л // Там же.

² Глазычева В.Л // Там же.

тельная политика государств, придумывающая искусственные барьеры ограничения естественного развития событий, тормозит темп ускоренного достижения цели.

Массовизация высшего образования, при законсервированной системе специальностей сопровождается «гонкой за дипломами», и способна породить серьезные диспропорции на рынке труда. Как отмечает одна из ведущих экспертов России, Т.Л. Клячко, «Пора признать (отказавшись от дорогих сердцу мифов), – что мы уже имеем дело с другим высшим образованием с другим качеством. Его нельзя мерить прежними мерками – это образование выполняет совершенно иную социальную роль. А на базе всеобщего высшего образования идет становление нового профессионального образования, элитного образования, непрерывного образования»¹.

Рыночные отношения довольно неравномерно прорастают в сферу высшего профессионального образования. Пока еще слабо работает один из главных регуляторов рыночных отношений – конкуренция. Качество образования реже выступает параметром конкуренции, нежели цена. Ценовая конкуренция является негативным фактором развития ведущих вузов, поскольку их конкуренты отводят от них средства, действуя в демпинговой нише.

Несмотря на низкую платежеспособность населения и постоянный рост цен за обучение тенденция увеличения численности учебных заведений и числа студентов в них продолжается. Стоимость обучения в региональных и самых крутых столичных вузах различается в 20 раз. Это говорит, что демпинговые цены в большинстве вузов, даже в некоторых столичных, не обеспечивают качество предоставления образовательных услуг. К сожалению, принцип установления цен на платные образовательные услуги даже не соответствует затратному механизму – покрытие издер-

¹ Глазычева В.Л // Там же.

жек на основе калькуляции расходов. Цены устанавливаются из расчета платежеспособности населения и с целью привлечения большего числа абитуриентов «оптом». Такой принцип основан, во-первых, на низком уровне платежеспособности большинства населения, во-вторых, отсутствием навыков убеждать в оптимальном соотношении цены и качества предлагаемых программ в сравнении с услугами конкурентов.

Тем не менее, с увеличением платежеспособного спроса богатой части населения, рыночный принцип формирования цен начинает работать. Однако, в вопросе относительно оплаты за обучение все еще существует некая неоднозначность. «Плата за обучение является особым типом рыночного механизма, стимулирующим и гарантирующим качество», считают сторонники платного обучения. Выдвигалась и такая идея, что «если человек платит взносы за образование, то его выбор при поступлении будет более обдуманным, зависящим от способностей, интересов и целей. Противники установления платы за обучение утверждают, что оплата закрывает доступ к высшему образованию, особенно для студентов из низших слоев, что приводит к социальной дискриминации.»¹. Действительно имеются факты ограничения доступа к дорогому качественному образованию, но дифференциация образовательных услуг по стоимости позволяют выбрать программу по уровню достатка. Мотивов «за» и «против» можно найти много, и все они будут убедительными, но относительно позиции по какому пути развития мы идем, массовое или элитарное высшее образование.

С другой стороны «процесс перехода к модели рыночно-ориентированного университета очень часто рас-

¹ Eurydice. Key Topics in education. Vol. I: Financial support for students in higher education in Europe, Trends and debates, Brussels: European Commission. 1999.

считается как чересчур упрощенный, и это является опасной тенденцией. Если не учитывать весь спектр проблем, возникающих в ходе этого процесса, стремиться к созданию на месте университета некой организационно-гибрида, одновременно производящей общественные блага и коммерческую прибыль, это может привести в результате к тому, что ни научно-образовательные, ни коммерческие цели университета не будут достигнуты на должном уровне.»¹. Поэтому коммерциализация высшего образования на первом этапе все-таки необратимо ведет к снижению качества образовательных услуг.

Сегодня широко обсуждается вопрос несоответствия между подготовкой юристов, экономистов, менеджеров и реальным спросом на них со стороны рынка труда. Но в то же время в сфере производства, услуг и управления потребность в качественно новых специалистах этого профиля растет. Ежегодно появляются потребности в новых специальностях, и система высшего образования в принципе не в состоянии угнаться за этим процессом. Требования современной экономики заставляют менять профессию каждые пять лет или чаще. Поэтому возникают новые формы образования, как бизнес-школы, курсы переобучения, основанные на тренинговых системах.

Большое развитие получило второе высшее образование или программы ускоренного получения высшего образования на базе среднего профессионального. По сути это возможность получения другой специальности, т.к. система непрерывного образования в вузах Кыргызстана не развита. Практически во всех вузах открыты такие программы, причем они приносят большой доход вузам, потому что каждый второй выпускник вынужден переучиваться.

¹ Yrinen-Alestalo M.H., Peltola U. The problem of a market-oriented university. Higher Education. – 2006. – № 52. – P. 251-281.

Этот рынок услуг быстро подхватили вузы, когда почувствовали избыток в предложении формального высшего образования. Только за 2003 год при вузах было создано 10 средних профессиональных учебных заведений. Повсеместно в вузах стали открываться лицейские классы или на базе школ стали создаваться общеобразовательные колледжи. К сожалению, опыт начала 90-х годов, когда вузы создавались на базе «прихваченных» техникумов и училищ не позволяет эффективно использовать имеющиеся ресурсы учебных заведений, а создаются новые, ухудшая условия учебного процесса и так при недостаточных их материальных и кадровых ресурсах.

Несмотря на введенный механизм пресечения коррупции посредством Общереспубликанского тестирования при приеме на бюджетное обучение в вузы и созданный широкий доступ к высшему образованию через контрактное обучение, проблема коррупции при приеме в вуз перенеслась даже на платное обучение. Имеются вузы, где абитуриентов просто собирают, лишь бы оплатили за учебу. Необходимо принять во внимание тот факт, что две трети родителей и вузовских преподавателей считают уровень подготовки абитуриентов в средней школе неудовлетворительным, а свыше трети студентов утверждают, что поступление в вуз невозможно без взятки¹. Поэтому качество высшего образования снижается с каждым годом еще и из-за низкого уровня абитуриентов.

Однако, требования поступления в престижный вуз все еще остаются высокими, но при этом они не имеют условий для качественной подготовки специалистов. Существующая бюджетная система финансирования не рассчитана

¹ Отчет «Методологические основы для сравнительного анализа качества образовательных процессов в ВУЗах Кыргызской Республики по направлениям: бизнес, экономика, юриспруденция и информационные технологии» // Фонд Евразия Центральной Азии, Бишкек, 2006.

на обновление дорогостоящего оборудования и повышения квалификации преподавателей. Стоимость бюджетного обучения в государственных вузах составляет от 5 до 8 тыс. сом (150-200\$), которые даже не покрывают статьи расходов, на которые они выделяются (зарплата и стипендия). Тогда как в структуре расходов внебюджетных средств, примерно 60% идет на прирост фонда оплаты труда, причем на повышение квалификации преподавателей средства практически не выделяются. Считается, что преподаватели самостоятельно должны повышать свою квалификацию. На обновление материально-технической базы (ремонт, строительство зданий, приобретение и ремонт оборудования, инвентаря) выделяется от 7-14% объема внебюджетных средств вузов. Основные средства уходят на оплату коммунальных платежей, т.к. государство полностью повесило эти расходы на вузы. К сожалению, на научные исследования, развитие библиотечного фонда, издательскую деятельность и различные социальные выплаты в большинстве вузов средства практически не выделяются¹.

Причинами таких действий является низкий менеджерский уровень управленческого состава вузов, и главное, приспособление вузов к действующей налоговой и фискальной системе. Одной из причин отщепления факультетов в самостоятельные структуры вуза были вызваны введением в 1998 году системы казначейства, которая забирала до 50% внебюджетных средств вузов в государственный бюджет.

Самостоятельные структуры аккумулировали средства на своих счетах и просакивали мимо казначейства. Такая же проблема с налоговой системой, приобретение обо-

¹ Анализ между запланированными и фактическими расходами ВУЗов Кыргызской Республики //Брошюра «Бюджетная прозрачность в ВУЗах Кыргызской Республики». DFID в рамках программы «Реформа государственных финансов». Бишкек, 2007.

рудования, ремонт и строительство зданий облагаются 30% налогами, причем система тендерных закупок, где тоже необходимо отдавать часть денег, все это сильно тормозит заинтересованность вузов в модернизации учебного и научно-исследовательского процессов.

Поиски новых ниш, где можно извлечь доходы при резком снижении государственного финансирования привели вузы к развитию не профильной – коммерческой деятельности не связанной с образовательной. Основные доходы от этой деятельности приносит сдача в аренду помещений, производственные услуги населению при наличии производственно-мастерских баз и сельскохозяйственных участков. Такая деятельность как научные исследования, издательские услуги и коммерческие разработки из-за отсутствия спроса со стороны производственных потребителей и низкого уровня вузовского научного потенциала не развиваются.

Другой проблемой является нарушение законодательства и прав потребителей на качественное образование. Предоставление большей самостоятельности вузам в кадровых и финансовых вопросах привело к повышению роли вузовской администрации. Конечно, в условиях выживания и выбора путей развития, роль руководителя становится главной. Поэтому, принимая во внимание, что состав ректорского корпуса состоит из тех же чинов командно-административной системы или возвращенные на этой почве, ректор вуза стал «маленьким царьком», который решает все и не отвечает ни за что.

Нередко пользуясь существенной автономией, ректор государственного вуза может использовать внебюджетные средства на нецелевые нужды. Или прикрываясь достаточной академической свободой, может заниматься профанацией, не обеспечив учебный процесс ни качественными педагогами, ни современными учебными материалами, не го-

воря уже о простых учебных лабораториях. С формальной точки зрения это всегда может трактоваться как нарушение Госстандарта, но реально на практике все получают лицензию и все удовлетворены. Имеются примеры, что частный медицинский институт получил лицензию на обучение иностранных граждан, размещаясь в «трех комнатах».

Традиционные общественные формы управления – ученый совет, общее собрание коллектива – в принципе в рыночных условиях не работают. Ректор их нанимает на работу и дает «право обсуждать» его решения? Это противоречие двух разных систем отношений: рыночные и демократические. Получается, ректор неподотчетен ни кому, сдает все отчеты в аккурат, внешние проверяющие либо проверят «слегка», либо совсем не разберутся в «двойных» бухгалтериях. Тогда как новые формы общественного управления – попечительские советы – еще не сформировались, либо играют декоративную роль. Такая культура общественного самосознания должна вырасти, и на это понадобятся многие годы (для формирования советов попечителей в демократической Америке понадобилось столетие). Конечно, «цивилизация дошла и до нас», но понимания ответственности и функций членства попечителей еще нет ни среди бизнеса, ни среди общественных деятелей.

Все это приводит к росту авторитаризма ректора, и доводит до абсурда выборы на должность ректора государственного вуза. Образовательное законодательство в Кыргызстане демократичное: выборы на альтернативной основе на общем собрании профессорско-преподавательского состава. Но уровень организационной культуры остался «совковым». Влияние сложившихся принципов длинной властной дистанции в организационной культуре общества создает основу нарушения законодательства или использования его в своих интересах.

В то же время образовательные стратегии вузов слишком оптимистичны. Необходимо отметить высокую активность высших учебных заведений в расширении спектра форм предлагаемых образовательных услуг и выходе на сопредельные рынки профессионального образования благодаря реализации программ других уровней обучения. Происходит активная интеграция уровней образования, что показывает тенденцию изменения структуры высшего образования. Вкус свободы и легкого получения финансовых средств без повышения ответственности перед своими потребителями, не говоря уже о государстве, могут дорого обойтись вузам уже в ближайшие годы. Дело в том, что большинство вузов активно открывают новые программы, закрывать же неэффективные программы не планируют, тогда, как сохранение каждой программы стоит денег и «размазывание» своего бюджета на слишком широкую палитру программ неизбежно приводит к их недофинансированию и падению качества всех программ.

Другая проблема – готовность к расширению непрофильной деятельности и одновременно неумение сокращать ее размах – также приводит к распылению средств. Таким руководителям сложно адаптироваться к рыночным условиям, рационально использовать имеющиеся ресурсы, концентрировать их на определенных направлениях, формировать образовательные программы под конкретных потребителей и рынок, особенно сокращать какие-либо программы.

«В наших условиях, когда рыночные отношения только в зачаточной форме, полагаться на них может означать анархию и откат назад. Образование – слишком существенная для любой страны инфраструктура, чтобы государство могло позволить себе полностью отдать его под контроль рыночных процессов»¹. Поэтому необходимо

¹ Глазычева В.Л // Там же.

усиление общественного контроля, а государство должно принимать управленческие решения, опираясь на результаты исследований общественного мнения. Учитывая, что гражданская общественность еще не готова принимать активное участие в управлении образованием, позиция государственных органов должна состоять в интенсивной «искусственной» поддержке «естественных регуляторов». Такая поддержка и должна стать главной задачей образовательной политики в повышении качества образования. Для этого необходимо разработать специальные «меры по поддержке становления и вовлечения образовательной и внеобразовательной общественности, по усилению экономических стимулов и конкурентности»¹.

А.К. Савина

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Глобализация современного мира закономерно обуславливает первостепенную важность системного изучения международного опыта развития разных сфер общественной жизни. Не является исключением и образование, ставшее одной из самых обширных областей человеческой деятельности. В наше время образование претерпевает глубокие изменения, которые сопровождаются поиском новых моделей систем образования, созданием новых типов учебных заведений, модернизацией содержания и методов учебно-воспитательной работы. Реформы образования становятся важным аспектом социальной политики зарубежных государств.

¹ Фрумин И.Д. Оценка качества образования: выбор образовательной политики между контролем и поддержкой. // МВШСЭН РосАНХ ЦИ-ОП, 2002.

Происходящие в мире в последней четверти XX столетия глубокие изменения, продиктованные общими глобализационными процессами, отразились и на образовании. Образование, в соответствии с лиссабонской программой, принятой членами Евросоюза в 2000 г. под названием «лиссабонской стратегии» и рассчитанной на период до 2010 года, превращается в средство борьбы стран и регионов за лидерство в экономическом развитии.

Успехи в строительстве Единой Европы, обладающей конкурентоспособной и развивающейся экономикой, основанной на знаниях, европейское содружество связывает с высоким качеством образования подрастающего поколения. Человеческий ресурс становится новым параметром конкурентоспособности предприятий, а образование и подготовка кадров приобретает значение постоянного составляющего их деловой стратегии.

В условиях усиливающейся конкуренции деловые круги все более активно вмешиваются в процесс образования и предъявляют системам образования свои требования. Промышленные корпорации рассматривают образование и подготовку кадров как жизненно важные стратегические инвестиции. По мнению представителей деловых кругов задача образования «обеспечить непрерывную подготовку человеческого ресурса к рентабельному использованию в постоянно меняющихся условиях».

В «лиссабонской стратегии» – программе глубоких преобразований в экономике и системах образования стран Европейского Союза определены стратегические цели развития образования, предусматривающие «улучшение качества и эффективности систем образования в странах ЕС с учетом новых задач, стоящих перед обществами знаний»; «обеспечение общедоступности образования в соответствии с реализацией принципа непрерывного образования», а также открытие систем образования для окружающей сре-

ды и мира». Стратегические цели развития образования в странах Европейского Союза и в США отражают смысл и характер происходящих в мире процессов, когда взаимодействие и взаимопроникновение различных культур и цивилизаций становится необратимым явлением.

В современную социологическую и педагогическую лексику вошло новое понятие *глобализация образования*, которая предполагает углубление разнообразных связей между национальными системами образования, разработку влиятельными международными организациями стратегических программ развития образования для целых геополитических регионов. Вместе с тем, глобализация на нынешнем этапе своего развития, обнаруживает глубоко противоречивые аспекты. Сохраняется неравномерность развития стран и регионов; не уменьшились, а наоборот возросли различия экономических и социокультурных стандартов жизни богатых и бедных стран; намечается неизбежная унификация стилей жизни, стереотипов, моделей поведения, что входит в противоречие с национальными традициями стран и народов.

Анализ современной концепции глобализации образования показывает, что преодоление стоящих перед странами культурно-цивилизационных барьеров, выравнивание образовательных стандартов в направлении формирования единого мирового образовательного пространства, страны европейского содружества связывают с выполнением «лиссабонской программы», «которая определяет стратегии интеграционных процессов в образовании, поиск способов включения отдельных стран в мировое образовательное пространство и соотнесения национальных ценностных систем с общечеловеческими ценностными ориентациями. В целом речь идет о приспособлении систем образования и профессионального обучения к требованиям промышлен-

ных корпораций, действующих сегодня в условиях формирования мирового рыночного пространства.

Направление и содержание проводимых за последнее двадцатилетие многими развитыми странами мира реформ национальных систем образования в значительной степени определяют процессы глобализации. Превращение образования в важный фактор конкурентоспособности не только отдельных производителей, но и национальных экономик в целом, требует от систем образования большей гибкости, открытости переменам, способности адекватно реагировать на них. Уже сегодня во многих странах централизованный контроль государства за образовательными учреждениями, особенно школьными, подменяется контролем со стороны местных органов власти и негосударственных организаций, куда наряду с представителями местного самоуправления входят и представители деловых кругов.

В соответствие с требованиями новой модели экономического развития приводится и содержание образования, которое в условиях конкурентной борьбы за инвестиции, ориентировано на повышение уровня подготовки рабочей силы, инновационных способностей научного и технического персонала. Перед современной школой ставится задача постоянно отслеживать изменения, происходящие на постиндустриальном рынке труда, дать будущему работнику широкое образование, включая знания из области предпринимательства, разрешения кризисных ситуаций, а также обучать навыкам восприятия новых знаний. В связи с этим приоритетное значение приобретает идея непрерывного образования, в рамках которого школьное образование рассматривается лишь как подготовка к карьере, которую человек делает всю жизнь.

Анализ зарубежных государственных документов, научных публикаций и полемики в периодической прессе показывает, что глобализация значительно интенсифици-

рвала миграционные процессы в современном мире. Складывающиеся демографические условия диктуют необходимость превратить системы образования в отвечающие потребностям поликультурных обществ. Актуальной для многих стран мира и прежде всего для США является задача разработки концепции образования, делающей акцент на языковое разнообразие обществ. Образовательная политика Соединенных Штатов Америки ориентирована на повышение роли образования в экономике страны, превращение его в ключ к процветанию американской нации в глобализирующемся мире.

В Великобритании упор делается на развитие системы профессиональной подготовки молодежи. Правительство приняло две специальные программы и финансировало их реализацию «Схемы молодежного профессионального обучения» и «Инициативы в области профессионального технического образования», направленные на укрепление связи школы с производством.

По этому пути идут и французские власти. В начале 2000 г. министерство образования Франции совместно с Движением предприятий Франции провело «Неделю взаимодействия школы и предприятий». Цель мероприятия – улучшить работу школ и предприятий по профессиональной ориентации учащихся, стимулировать интерес школьников к предпринимательству. Во Франции решается также проблема «образования для всех», меняется система управления образованием в направлении ее децентрализации.

В Германии наблюдается тенденция сближения немецкой образовательной системы с европейскими школьными системами и образовательными стандартами.

Для стран Центральной и Восточной Европы, переживающих сложный этап политической и экономической трансформации, характерна переоценка ценностей и переориентация деятельности школы на личность ученика, из-

менение целей образования и воспитания, модернизация содержания образования, приближение школьных структур к европейским стандартам, формирование европейского сознания.

В целом, решение высокоразвитыми странами мира задач, вызванных глобализационными процессами, достижение целей, намеченным международными программами, определяется общими стратегическими направлениями развития образования, к числу которых относятся:

- демократизация образования, предусматривающая доступ молодежи из различных социальных слоев ко всем ступеням образования;
- повышение качества образования и его ориентация на потребности новой экономической модели;
- техническое обеспечение образовательного процесса.

И.С. Склярко

РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Характер профессиональной деятельности и возможности сотрудников правоохранительных органов определяются тем, что органы внутренних дел являются государственной системой исполнительной власти, имеющих в сфере правовой охраны и административной деятельности самые различные функции. Деятельностью сотрудников ОВД можно считать, прежде всего, работу следователей, дознавателей, работников оперативного состава, розыска и патрульно-постовой службы.

В структуре современной профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов ученые

(В.Л. Васильев, М.И. Еникеев, А.М. Столяренко, Ю.В. Чуфаровский, А.А. Караванов и др.) выделяют 6 основных подструктур: реконструктивную, организационно-управленческую, поисковую, удостоверительную, воспитательную и подструктуру общения.

Содержание этих подструктур определяется функциональными особенностями деятельности сотрудников ОВД, которые в свою очередь, предъявляют к сотрудникам требования по развитию целого ряда *ценностей профессионального общения*. Наши исследования говорят о том, что формированию приоритетного отношения к ценностям профессионального общения и развитие этих ценностей у курсантов учреждений МВД РФ способствует система организационно-педагогических методов деятельности малых групп в процессе обучения. Рассмотрим содержание каждой подструктуры профессиональной деятельности ОВД в аспекте развития ценностей профессионального общения.

В основе **подструктуры общения** лежит общение сотрудников ОВД, направленное на установление истины, законности и справедливости. Особенности деятельности сотрудников ОВД в рамках этой подструктуры являются: умение быстро адаптироваться при работе в разных коллективах; умение ролевого перевоплощения; умение сотрудников понимать людей.

Умение быстро адаптироваться при работе в разных коллективах основывается на том, что расследуя множество уголовных дел, каждый раз собирается новая команда специалистов. Для расследования сложных уголовных дел применяется метод группового расследования преступлений, при котором на время следствия создаются следственно-оперативные группы в составе нескольких следователей, оперативных сотрудников и криминалистов. Поэтому сотрудникам ОВД важно обладать следующими способностями: сплотить коллектив; определить место ка-

ждого сотрудника в команде и свое собственное; учитывать личностные особенности коллег в разных видах совместной деятельности; максимально использовать возможности сотрудников в интересах коллектива.

Развитие умения *быстро адаптироваться при работе в разных коллективах* способствует формированию такой ценности профессионального общения сотрудников ОВД как адаптивность. Адаптивность подразумевает способность сотрудника приспосабливаться к различным группам, коллективам, условиям службы. В системе обучения малых групп развивается посредством деления курсантов на группы по различным основаниям (учебным возможностям, интересам, психологической совместимости) и в зависимости от целей и задач организуемой деятельности. Организация учебной деятельности в малых группах, состав и количество которых меняется от занятия к занятию, искусственно создает условия необходимости общения в разных группах. При этом моделируется профессиональную ситуацию общения.

Умение *ролевого перевоплощения* объясняется тем, что сотрудникам ОВД в процессе профессиональной деятельности приходится играть разнообразные социальные роли, взаимодействовать разным количеством и составом коллег. Так, например, дежурный следователь на выезде по месту происшествия выступает в роли руководителя оперативной группы; сотрудник отдела розыска, в целях добывания информации, играет различные социальные роли. В силу вышесказанного, данное умение подразумевает развитие способности давать людям точные характеристики, вживаться в образ, представляя себя в качестве другого лица.

Умение *ролевого перевоплощения* развивает у курсантов **мобильность**, т.е. подвижность личности в общении. При использовании малых групп это достигается благодаря возможности перехода курсантов из одной группы в дру-

гую, смене лидеров, варьированию составом, количеством и ролями в группах, т.е. использованию в процессе обучения «подвижных» групп. Условия подвижной группы позволяют курсантам исполнять разные роли, развивают речевую находчивость, заставляют находить контакт, передавать информацию, взаимодействовать с товарищами по учебной группе, даже с теми к которым не испытывают особой симпатии. Систематическое перекомплектование делает группу и ее членов более мобильными.

Умение понимать людей важно для сотрудников правоохранительных органов, т.к. по долгу службы им приходится соприкасаться с самыми сокровенными жизненными ситуациями человека. Участковый должен сам увидеть, кому нужна помощь, и оказать ее так, чтобы человек принял эту помощь, для этого необходимо суметь завоевать доверие, уважение и авторитет у граждан. Следователь обязан уметь располагать к себе людей, уметь слушать, слышать и говорить с ними. Оперативник должен уметь установить и поддерживать контакты со своими доверителями для получения информации. Все перечисленное возможно, если сотрудники ОВД будут общаться с установкой на гуманное отношение к человеку, будут уметь сопереживать окружающим, проживать вместе с ними их жизни.

Развитие умения понимать людей формирует у курсантов такую ценности профессионального общения как эмпатичность, понимание человека, умение слушать и слышать его, способность сочувствовать и сопереживать ему, быть дисциплинированным по отношению к своим обещаниям. В системе использования малых групп формирование эмпатичности происходит путем постепенного усвоения правил работы в группе, так называемого кодекса групповой работы, который настраивает курсантов на достижение общего успеха, дисциплинирует их, прививает навыки дискутирования, воспитывает уважение к мнению,

идеям, чувствам товарищей. Подобный процесс органичного взаимодействия людей позволяет им постигать духовный мир друг друга.

Реконструктивная подструктура профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов заключается в воссоздании картины преступления. На практике это зачастую делается совместными усилиями, т.к. следователь, участковый, оперативный сотрудник на первоначальной стадии расследования обладают различной информационной базой по конкретному преступлению, требующую воссоединения.

Содержательная сторона реконструктивной подструктуры предполагает *умение решать проблемы в процессе коллективной мыследеятельности*, что в свою очередь подразумевает совместное решение задачи, при котором на базе определенной информации зародившаяся у кого-то из группы идея, мгновенно подхватывается коллегами, анализируется, оценивается и развивается. Происходит как бы движение мысли, мыследействие, которое обрастая информацией, многократно повторяется по возрастающей, образуя мыследеятельность. Мыследеятельность включает в себя коллективное воссоздание образа, коллективное моделирование поведения и прогнозирование событий; групповую рефлексию.

Развитие *умения решать проблемы в процессе коллективной мыследеятельности* формирует такую ценность профессионального общения сотрудников ОВД как **сорешенность**, которая предполагает не просто коллективное решение, а именно, коллективное нахождение решения, совместную решенность проблемы, как результат совместной деятельности. В рамках организационно-педагогических методов деятельности малых групп указанная ценность формируется посредством предоставления группам дифференцированных и проблемных заданий. Предлагаемые на

выбор задания подвигают курсантов к оценке уровня учебных возможностей каждого члена и группы в целом, что влияет на совместное его выполнение. Совместно выбирая и выполняя задания, группа продвигается от более простых, к более сложным заданиям, одновременно усваивая и более сложные формы совместной работы. Проблемные задания усиливают потребность в общении, совместной мысли и взаиморазъяснении.

Организационно-управленческая подструктура предполагает организацию и управление профессиональной деятельностью сотрудников ОВД. Функциональной особенностью деятельности сотрудников правоохранительных органов в этой подструктуре является *умение выполнять и отдавать приказы*, исходящее из принципа единоначалия, главного принципа построения правоохранительной системы, заложенного в основу руководства и взаимоотношений между сотрудниками.

Умение выполнять и отдавать приказы вырабатывает у курсантов **субординированность**, определяющуюся как соблюдение такта в общении сотрудников и дистанции в служебной деятельности. Способность подчиняться на занятии преподавателю, командиру группы (как старшим по званию и должности), лидеру малой группы (который может быть младше по званию, но старше по назначению в «должности») вырабатывается благодаря методу оперативного руководства деятельностью малой группы. Этот же метод позволяет курсантам самим выступить в роли руководителя. Умение подчиняться себе других развивается через умение подчиняться, формирует управленческие способности, ответственность и уверенность в себе.

Поисковая подструктура предполагает поиск и преследование сотрудниками ОВД преступников. Содержание данной подструктуры заключается в *умении коллективно состязаться и противоборствовать противоправным*

элементам. Деятельность сотрудников ОВД наполнена ситуациями открытой конфронтации, в которых важна готовность к коллективному соперничеству, азартность в состязательности и настроенность на победу своего коллектива в оперативной игре.

При формировании *умения коллективно состязаться и противоборствовать* происходит становление такой ценности профессионального общения сотрудников ОВД как **коллективность** в борьбе с преступностью, объединение ради торжества справедливости.

Коллективность подразумевает ответственность каждого члена за коллектив, приоритетность коллективных интересов, дружеские отношения. Коллективность в малых группах формируется посредством сочетания групповой работы с индивидуальной и фронтальной, что зарождает дух соревнования. Фронтальная работа, организуемая вслед за групповой, и направленная на представление результатов деятельности групп, мотивирует в курсантах стремление продемонстрировать более качественный ответ. В группах наблюдается самостимулирование взаимопомощи, азарт процесса коллективной подготовки. Индивидуально распределенные задания в малой группе мобилизуют умственные возможности, благодаря сильнейшему желанию оправдать доверие группы, справиться с порученным заданием.

Удостоверительная подструктура предполагает собирание и фиксирование информации сотрудниками ОВД. Функциональные особенности деятельности сотрудников заключаются в *умении осуществлять в группе разные виды профессиональной деятельности* (допрос, обыск, осмотр места происшествия, очную ставку, следственный эксперимент, досмотр, задержание и др.) и документально их оформлять.

Развитие умения осуществлять в группе разные виды профессиональной деятельности формирует такую ценность профессионального общения сотрудников ОВД как **сотрудничество**, стремление работать совместно, тактически помогать, поддерживать, понимать друг друга, проникая в духовный мир партнера, коллективно анализируя результат деятельности. Сотрудничество развивается благодаря перспективному планированию совместной работы в малых группах, ее универсальности, что предусматривает систематическое использование малых групп во всех формах учебной и внеучебной деятельности, где отрабатываются разнообразные виды профессиональной деятельности.

Воспитательная подструктура предполагает усвоение и передачу нравственных ценностей сотрудниками ОВД, воспитание товарищей, правонарушителей, самовоспитание. Содержательная сторона подразумевает умение адекватно оценивать, себя, своих коллег, других людей, т.е. совместное осмысление сделанного, выделение позитивного и негативного, осознание персональной ответственности за выполнение коллективной задачи. Развитие умения адекватно оценивать себя, своих коллег и других людей способствует формированию такой ценности профессионального общения сотрудников ОВД как сооценивание, коллективное совместное оценивание собственной деятельности и деятельности кого-либо.

Формирование обозначенной ценности происходит благодаря использованию двух организационно-педагогических методов деятельности малых групп: открытому представлению группой результатов работы и применению способов контроля обеспечивающих объективность групповой оценки. В процессе использования первого метода, группа, объясняя свое решение, еще раз осмысливает его качество и сравнивает свои результаты с результатами других групп. Открытое представление результатов залог ак-

тивных партнерских, деловых связей между малыми группами, отчетность перед ними и возможность контроля с их стороны.

Актуальность развития ценностей сотрудников ОВД вообще и ценностей профессионального общения в частности обосновывается тем, что только профессионально и нравственно развитая личность будет постоянно добиваться достижения целей укрепления законности и правопорядка, ориентируясь на соответствующие ценности. Напротив, трудно ожидать подобного от сотрудника с недостаточно активной гражданской позицией, склонного к спокойной кабинетной работе и формализму (гипертрофированно пунктуального), немобильного, чрезмерно честолюбивого, недобросовестного, эгоистичного и одиночного.

А.В. Сквородкин

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕГРАЦИИ EVENT-МЕРОПРИЯТИЙ В РЕГИОНАЛЬНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

(на материале диссертационного исследования)

Региональная система образования относится к подвиду системы, выстроенной по территориальному признаку. Поэтому для ее описания следует иметь в виду соотношение философских понятий «целое» и «часть». Диалектический вывод заключается в том, что важно исходить из общественного человека и человеческого общества, то есть должно быть достигнуто взаимное соответствие целей системы и целей ее частей. В этой связи в Законе «Об образовании» (1992 г.) одним из принципов государственной политики в области образования РФ является «Единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонацио-

нального государства» (3, с. 12). Не случайно, начиная с 1993 года, была разработана и внедрялась более десяти лет компонентная концепция содержания образования в образовательных учреждениях России.

Другой важной философской идеей в контексте развития региональной системы образования выступает развитие. Развитие как процесс имеет стадии: 1 – начальную, характеризующуюся подготовкой предпосылок образования данного процесса; 2 – возникновения, перехода к внутреннему движению; 3 – формирования, преобразования новым процессом развития тех условий, из которых он возник; 4 – собственно развития, устойчивого существования на своей собственной основе; 5 – разрушения процесса. Процесс развития протекает в определенных условиях: внешних, внутренних и др.

Познание законов диалектики дает возможность управлять процессами развития, изменять мир в соответствии с объективными законами и потребностями человеческой цивилизации. Процесс развития разноплановое, многоуровневое и многоэтапное явление. Когда речь идет о развитии, имеется в виду «изменение качества», т.е. изменение ракурса рассмотрения, вернее – разграничение, с одной стороны, интегративной основы той или иной конкретной целостной системы и, с другой – ее подсистем (сложноорганизованных комплексов элементов, в том числе состояний, стадий).

Основными признаками развития как процесса выступают:

- 1) качественный характер изменений (множество, комплекс, система изменений в составе элементов, в структуре, в рамках качества подсистем данной материальной системы);

2) их необратимость (связь ряда преобразований, возникновение качественно новых возможностей, не существовавших ранее);

3) направленность (развитие показывает наличие преемственности между качественными изменениями на уровне системы, аккумулятивную связь последующего с предыдущим, определенную тенденцию в изменениях, в этом отношении их известную организованность и именно на этой основе появление у системы новых возможностей, т.е. развитие соотносится с направленными преобразованиями).

Ни один из этих признаков не является достаточным для определения развития. Таким образом, критерий развития – комплексный (8, 9,10). В основе педагогических исследований лежат законы развития:

- 1) диалектического синтеза;
- 2) перехода количества в качество;
- 3) диалектической противоречивости.

Во взаимодействии все три закона диалектики позволяют увидеть единую систему диалектических связей и переходов, в которой каждый элемент выполняет свою особую функцию (12).

Развиваясь, региональная система образования имеет особенности: географические, исторические, политические, экономические, экологические, этнические и др. Общеобразовательная школа (различные виды) занимает особое место в развитии региональной системы образования. Анализ опыта развития российской школы XX века показывает, что в течение семи десятилетий она развивалась как единая и единообразная система. Совершенно очевидно, что такая постановка образования не могла не войти в противоречие с изменяющейся географической, экономической и политической ситуацией.

Демократизация школьной жизни объективно вела к децентрализации образования, что предполагает перерас-

пределение функций, полномочий между центральными, региональными, муниципальными органами, расширение прав учебных заведений, повышение их ответственности за результаты своей деятельности. Не случайно одним из важнейших направлений государственной политики в области образования в 90-е годы XX века стало инициирование и обеспечение разработки региональных и муниципальных программ развития образования. В долгосрочной перспективе региональные системы образования должны составить целостную общероссийскую структуру, полностью удовлетворяющую национально-образовательные потребности всего населения в Российской Федерации. Тем самым в образовательную политику России было введено принципиально новое измерение образовательного пространства – национально-региональное.

Регионализация образования и воспитания выступает принципом, направленным на приведение образовательной и воспитательной практики в соответствие с социальным заказом и финансовыми возможностями региона. Опора на данный принцип способствует более глубокому осознанию явлений, происходящих в регионе и в России, формирует целостное представление о мире. При этом в регионах проявляются и негативные процессы, которые связаны со стремлением к экономическому и национальному обособлению.

В этих условиях именно школа должна быть сориентирована на прогрессивное, на интеграцию международного, государственного, регионального в содержании образования и воспитания, обеспечивая последовательное развитие нравственных и культурных общечеловеческих ценностей в обществе.

Развитие региональной системы образования невозможно без учета социально-педагогических особенностей (под которыми понимаются некоторые специфические чер-

ты какого-либо явления) региональной среды. Критериями выявления социально-педагогических особенностей развития региональной системы образования выступают: экономический, демографический, культурный потенциал региона, образовательная структура региона (ее подструктуры и элементы), качество обеспечения образовательного процесса, кадровый потенциал всех звеньев региональной системы образования (11).

Как показывают результаты анализа региональных систем образования РФ вместе с позитивными тенденциями в развитии имеются и проблемы: экономического, социально-психологического и педагогического плана (не высокая по сравнению с производственной сферой заработная плата специалистов системы образования, сложные жилищные условия; не возвращение высококвалифицированных кадров в регионы, миграции специалистов из регионов; движения в кадровом составе образовательных учреждений регионов, их переход из учреждения в учреждение; трудности в обновлении фондов библиотек, особенно это касается бессистемного поступления специальной литературы ведущих государственных научно-исследовательских институтов, университетов РФ, мира; повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров в региональных ИППК без учета заявок из образовательных учреждений; бессистемное использование новых педагогических технологий обучения и воспитания (без учета имеющихся дидактических, технических средств), не высокая обеспеченность педагогическими кадрами в сельской местности и др.).

Зачастую без должного системного анализа ситуации в региональную систему образования интегрируются («интеграция») рассматривается как «процесс и результат взаимосвязи, взаимопроникновения, взаимодействия и синтеза знаний, способов и видов деятельности, образующих цело-

стную систему» (12, с. 245) различного рода новации. Применительно к системе образования интеграция, выступая в процессе обучения и воспитания как условие и средство реализации их основных функций (образовательной, воспитательной, развивающей), сама выполняет методологическую, формирующую и конструктивно-моделирующую (системообразующую) функции (4, 5, 6).

В соответствии со статьей 44 Конституции Российской Федерации, в которой «Каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества...» (3, с. 7), и в связи с осуществлением в РФ Программы модернизации системы образования, с изменениями структурных ее подразделений, содержания деятельности, особенно для квалифицированных педагога и специалистов в области культуры и искусства открываются новые возможности использования своего аксиологического, интеллектуального, культурного, творческого потенциала в воспитании и обучении детей и молодежи, в частности в организации в регионах системы досуговой деятельности прежде всего для детей разных возрастных групп.

В настоящее время известны разнообразные виды досуговой деятельности детей, молодежи и взрослых (досуг понимается как «возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору» (7, с. 288-289). В педагогической литературе они классифицируются по пяти группам: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество.

Все чаще используется в крупных городах России в организации досуговой деятельности людей разных возрастных групп EVENT-мероприятия (в переводе означает событие, благоприятный случай, исключительное происшествие, мероприятие, спортивное состязание), суть которых сводится к тому, что: каждое мероприятие превращается в

исключительное событие, прежде всего, с точки зрения участников; в основе такого мероприятия лежит принцип успешности, связанный с тщательным его планированием и безупречной его организацией; позитивное восприятие участниками «коллективного действия» приводит к проявлению их внутренней и внешней активности и даже раскрытию своих скрытых личностных резервов. Типичны следующими особенностями EVENT-мероприятия: мероприятие – есть результат усилий целой команды; мероприятие нельзя ни отсрочить, ни поправить; результат уникален (повторить такое мероприятие невозможно); участников мероприятия должно быть столько, сколько необходимо; подготовка и планирование мероприятия значительно масштабнее (по затратам времени и по затратам средств) по сравнению с его проведением; отсутствие каких-либо сбоев в проведении.

В управлении таким мероприятием важно учитывать: условия и вид проекта, результатом проекта является уникальное мероприятие; четко определены сроки осуществления мероприятия; подготовительный этап планомерно охватывает различные сферы деятельности (подбор команды исполнителей проекта, т.е. множество специалистов становятся связанными между собой, обучение, монтаж и демонтаж оборудования); маркетинг, реклама и PR мероприятия; ответственность особенно руководителя за мероприятие – условия успешности мероприятия (2, с. 10-13).

Важным условием проведения EVENT-мероприятия выступает образование команды организаторов, участников и исполнителей. Одной из целей командообразования является подбор кадров. В настоящее время разрабатываются и реализуются в практике разные программы по командообразованию (активные, пассивные; психологические, интеллектуальные и др.).

На рынке РФ командообразование рассматривается довольно узко – как активный отдых или подвижный корпоратив. Даже при таком подходе программа должна быть заранее четко прописана и проработана (продуман сценарий, подобран персонал, подготовлен реквизит и пр.). Для настоящего командообразования необходимы хорошие педагог-организатор, психолог (специалист по выстраиванию коммуникаций и проведению коммуникативным тренингам), тренер, режиссер, инструктор-консультант, аниматоры-актеры. Техника командообразования сродни интегрированному подходу к формированию коллектива известных педагогов советского периода в развитии России – А.С. Макаренко (коллектив понимался как социальная группа людей, характеризующаяся общностью цели, единством действия, отношениями ответственной зависимости, психологическим климатом, дисциплиной), И.П. Иванова (методика коммунарского воспитания через коллективные творческие дела), А.Н. Лутошкина (акцентирование эмоционального потенциала личности и коллектива).

Интеграция EVENT-мероприятий в региональные системы образования РФ в настоящее время явление пока не часто встречаемое. Это связано с недостаточной информацией о EVENT-технологии, неподготовленностью EVENT-менеджеров (к такой деятельности привлекаются люди, не имеющие ни педагогического, ни психологического, ни художественного, ни эстетического образования), не высоким материальным достатком у населения (разных социальных слоев), занятостью населения (разных социальных слоев) своими конкретными профессиональными и другими видами деятельности (по принципу «дом-работадом»), нехваткой времени на досуговую деятельность в поисках «хлеба насущного»; непониманием необходимости в освоении новых технологий организации массовых форм

досуга и незнанием (и возможно нежеланием) руководителей регионов интегрировать нововведения.

С точки зрения обеспечения самоопределения личности, создания условий для ее самореализации, формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, а это лишь некоторые из задач развития системы образования в России (3, с. 21), совершенствование системы подготовки педагогических кадров в направлении использования EVENT-технологии (других новых технологий) в организации досуговой деятельности детей, молодежи и взрослого населения региона; проведение EVENT-мероприятий, интеграция их во внеучебной воспитательной деятельности отдельного образовательного учреждения; сотрудничество, с учреждениями культуры, искусства, спорта и др. – перспективная линия в развитии региональных систем образования.

Литература

1. *Аверьянов А.Н. Системное познание мира. – М., 1985. – С. 43.*
2. *Event-менеджмент / У. Хальцбаур, Э. Йеттингер, Б. Кнаузе, Р. Мозер, М. Целлер; пер. с нем. Т. Фоминой. – М.: Эксмо, 2007. – 384 с. – С. 10-13.*
3. *Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования, 2008 г. – М.: Российская академия образования. – 319 с. – С.11-15.*
4. *Интеграционные процессы в культурной и образовательной сферах: Сб. ст. и тез. к науч.-практ. конф. молодых исследователей, Москва, 22-23 мая 2001года. – М.: МГУКИ, 2001. – 158 с.*
5. *Интеграция региональных систем образования: Тез. всерос. науч.-практ. конф., 16-18 мая 1995 г. – Саранск: изд-во Мордов. Ун-та, 1995. – 138 с.*
6. *Мясников В.А. Развитие интеграционных процессов в образовании в странах СНГ.- М., 2001. – 155 с.*

7. *Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 А-М. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издание «Бол. Рос. Энциклопедия». – 1993. – 608 с. – С. 288-289.*
8. *Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М., 1974. – С. 7-106.*
9. *Свидерский В.И. О некоторых особенностях развития // Вопросы философии. – 1985. – № 7. – С. 27-28.*
10. *Словарь философских терминов / Под ред. В.Г.Кузнецова. – М.:ИНФРА-М, 2004. – XVI, 731 с. – С. 465.*
11. *Сравнительные показатели социально-экономического положения населения регионов РФ. – М., 1995. – С. 465.*
12. *Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М., 2001. – 574 с. – С. 245.*

И.З. Сковородкина

**ПЕТР ФЕДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ
О НАЦИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
И УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ
НАРОДНОЙ ШКОЛЫ**

Во внутренней политике любого многонационального государства определяющим является нахождение оптимального соотношения между государственными и национальными интересами. Умаление или пренебрежение одним из них неминуемо приводит к социальному кризису. Этим объясняется постоянный и не утихающий интерес исследователей к разнообразным аспектам национального вопроса.

Ученые, педагоги-практики изучают, обобщают опыт воспитания, образования народов России. Знание педагогических идей и опыта российской школы предыдущих столетий дает возможность по-новому взглянуть на понимание и осуществление национального образования в многонациональном и многоконфессиональном государстве.

Так во второй половине XIX века в России активно формировалась педагогическая теория. Ее особенностью являлось то, что все подходы педагогов строились на анализе мирового (европейского, американского и др.), а также отечественного опыта. В эти годы большое значение имели идеи всеобщего начального образования народа, национальной школы, как русской, так и других народов России, женского образования и другие.

В исследуемый период педагоги выступали за создание «своей» системы образования. Эта общая тенденция просматривалась в определении сущности и специфики национального воспитания, образования (в дальнейшем по тексту приняты условные обозначения НВ, НО); в принципах, содержании НВ, НО; условиях организации и функционирования национальной школы.

Обобщая общий ход развития русской педагогики, определяя ее главные периоды, обосновывая общепедагогические идеалы на основе изучения практики средней школы, сравнивая соотношение двух педагогических течений (классицизма и реализма), анализируя идею национального идеала В.Я. Стоюнина, идеи национальной русской (элементарной) и церковноприходской школы С.А. Рачинского и других педагогов, Петр Федорович Каптерев (1849-1922) сформулировал свои взгляды на создание новой школы России в работе «История русской педагогики» (1).

Ключевым выступает его определение национального образования, отвечающего «характеру и потребностям нации, ее душевному и физическому складу, ее истории, ее основным стремлениям» (1, 591). Такой подход предполагал равноправное отношение как к большим, так и к малым народам России. Вторя К.Д. Ушинскому, педагог замечал, что «каждый самый даже малокультурный народ не только имеет детей, но и воспитывает их по своим взглядам и убе-

ждениям так, как считает нужным воспитывать» (1, 591). В данном случае педагог видел огромное влияние народной педагогики на ребенка. И именно этот факт он считал очень важно учитывать при организации школьного дела.

По его мнению, «история педагогики какого-либо народа» есть «история развития одной стороны народной души – педагогического самосознания» (1, 591). Действительно, национальное педагогическое самосознание «может вырабатываться лишь самим народом, а высказываться и формулироваться его представителями, его органами» (1, 591).

В истории развития национального педагогического самосознания П.Ф. Каптерев определял три периода: церковный (до Петра 1), государственный (до 1861 года), общественный (после 1861 года). Оно формируется под влиянием природных и социальных условий, в частности, религии. Не случайно преобладающими социальными влияниями, с его точки зрения, выступают те, «кто является на протяжении всей истории народа органом педагогического самосознания, кто создает педагогические идеалы, кто устраивает дела по народному образованию». И ни один элемент такого триединства не рассматривался в отдельности.

Субъектами организации народных школ должны быть: сам народ (семья, община); более образованные сословия, владеющие экономическими и политическими привилегиями; правительство как орган государственной жизни. А результатом совместной деятельности – формирование педагогических взглядов, убеждений (1, 3-21). Именно развитие национального педагогического самосознания выступает условием создания национальной школы.

П.Ф. Каптерев совершенно правомерно считал, что «дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначена, в связи с его семьей, общественным положением и

требованиями, живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужому опыту» (1, 581). Им выдвигались три условия создания новой школы: жизненный характер школы, национальность и самостоятельность. С такой точки зрения любая школа являлась национальной. Причем разработанные требования к организации школ были созвучны с концепцией К.Д. Ушинского и особенно в той ее части, где речь шла о задаче общеобразовательной школы, заключавшейся в воспитании человека как гражданина известной земли, «согласно с реальными и идеальными требованиями своего общества».

Суть же национальности заключалась в том, что характер и направление образовательной школы во многом должно зависеть «от характера и направления всего народа». При этом не все, «выработанное в школе одного народа, пригодится и живительно в школе другого» (1, 584).

Придавая первостепенное значение воспитанию человека, П.Ф. Каптерев указывал на то, что за общими воспитательными целями, часто не обращается внимание «на национальное воспитание» (1, 587).

Поскольку в основе русского образования, по концепции П.Ф. Каптерева, лежат три начала: церковное, государственное и общественное, то все дело образования и заключается «в преобладании одного из этих начал над другими» (1, с. 18). Анализируя национальный идеал П.Я. Стоюнина, он отмечал что организовывать отечественную школу «на почве данных народной психологии и истории, согласовать ее с общественными потребностями, при её организации принять во внимание характер и строй семьи, экономические, климатические и всякие другие условия народной жизни, нужно, чтобы русская школа руководилась русскими, а не иностранцами» (1, 582).

Подтверждая правомерность выдвигаемого В.Я. Стоюниным недостатка русского воспитания, как то: «недоста-

точность культурности русского народа», П.Ф. Каптерев отмечал, что это «лишь одна сторона воспитания – социальная», а вторым устоем русской школы «есть обязательное преподавание во всех школах без различия ранга (в низших, средних и высших) родиноведения», под которым подразумевал русский язык, русскую историю и русскую географию (1, 590). Первичным условием воспитания молодого поколения должно быть получение «основательного и прочного знания о своем отечестве», и только после этого «можно познакомить учащихся с другими странами и иноземными государствами» (1, 590).

Говоря об образовании в национальном духе, видя самым главным его результатом воспитание «человека и гражданина, а не только члена известной нации, но и человечества, так как сама нация есть часть человечества», видел образование как подготовку, при которой обучаемый не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе – «каждый образованный человек должен быть гражданином всего культурного мира» (1, 590). Кроме того, педагог понимал, что вопрос об отношении между общечеловеческими, национальными и индивидуальными элементами образования «нуждается в серьезном разъяснении» (1, 591).

Народная школа не могла быть и одного типа, «она непременно должна видоизменяться, иначе будет не соответствующей жизни и потребностям, мертвой» (1, 617). Вариантность народной школы объяснялась «обширностью русской земли», «разные местности ... по своим физическим свойствам ... весьма различны», разнообразием ее населения («населены не одним племенем»), «здравым смыслом и естественными условиями народной жизни» (1, 617). Причем указывалось на то, что сущность народной школы должна быть одинаковой – удовлетворять «потребностям религиозным, государственным и общественным русского народа», а вот способ и форма их удовлетворения «будет

зависеть от местных условий» (1, 617). Идея учета «местного элемента» в организации школьного дела, созвучная свозрениями Н. И. Ильминского – создателя, устроителя и защитника инородческого образования в России.

Модель национальной (народной, государственной) школы, представленная П.Ф. Каптеревым, включала: условия организации школы и ее устроителей, варианты школ, цели воспитания и образования, принципы, содержание образования, средства «для постановки образования в народном духе», ожидаемый результат.

Такая школа решала задачи: общечеловеческого развития, укрепления в юношестве чувства законности и уважения личности, любви к научному исследованию, стремления в жизни руководствоваться научными данными, введения в сознание учащихся начал общественной нравственности. Именно научность в школьном деле отличает подход П.Ф. Каптерева.

Главным же направлением считалось – «внушать юношеству ясное понимание и благоговенное отношение к тем историческим устоям, в которых выросла нация (православная вера, обязательное преподавание родинovedения, подразумевающего русский язык, русскую историю, русскую географию). Главный принцип работы такой школы – «воспитательность, развитие человека и гражданина» (1, 585).

Доминирующим в содержании образования предлагалось гуманитарное направление – «науки словесные и исторические, соединенное с основательным чтением книг» (1, 585). Хотя типов народных школ могло быть множество («сообразно условиям жизни народа России»), тем не менее, сущность каждого типа должна быть одинаковой и сводиться к «удовлетворению потребностей: религиозных, государственных, общественных всего русского народа» (1, 616).

Поскольку образование должно быть построено в национальном духе, то средствами для его достижения могли быть:

- уменьшение непосредственных иностранных влияний;
- общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования;
- самостоятельная педагогическая литература;
- самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических общественных собраний, съездов;
- предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину (история, литература, география, обязательное знакомство с флорой и фауной);
- общая обстановка школ в отношении: бытовом, религиозном, эстетическом;
- укрепление у учащихся чувства законности и большого уважения к наукам (1, 591).

Идеи о сущности национального образования, условиях организации национальной (народной) школы не потеряли актуальности в настоящее время и важны для понимания и конструирования вариативной модели национальной школы России XXI века.

Литература

1. *Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Петроград, 1915. – Издание 2 – е, пересм. и допол. – 748 с.*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ
КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Инновационная деятельность в современных условиях приобретает важнейшее стратегическое значение. Без ее интенсификации и повышения эффективности невозможно обеспечить соответствие результатов требованиям динамично изменяющегося общества. Тем не менее, в принятой Правительством РФ Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 г.г., констатируется неудовлетворительная эффективность механизмов определения, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности. В связи с этим большое значение приобретает расширение и углубление инновационной деятельности в учреждениях профессионального образования, разработка механизмов внедрения новшеств, в практику данных учебных заведений.

Это становится весьма актуальным в тот период, когда рыночной экономике требуются профессионально-подготовленные, мобильные, способные к реализации своих возможностей специалисты, происходит существенное реформирование всех уровней российского образования. В связи с этим перед профессиональной школой стоят серьезные задачи, определяемые как внутренними проблемами образовательной системы, так и новыми социально-экономическими условиями; задачи, от решения которых зависит стабильное общественное развитие, органичное вхождение России в мировое сообщество. Приоритетным

направлением развития профессионального образования является решение задачи его модернизации с учётом требований времени. Однако реализация этой задачи может быть осуществлена только на основе системной организации научных исследований, экспериментальной работы по широкому спектру направлений, что позволяет обеспечить научно-инновационный фундамент для выработки и реализации новых идей, исходя из объекта исследования.

В методологическом смысле объект исследования деятельности учреждений профессионального образования означает не просто внешнюю реальность (такое значение соответствует общепhilософскому, теоретико-познавательному значению понятия «объект»), а реальность, которая специально выделена и очерчена в своих границах наукой, а также обеспеченной отечественной и зарубежной практикой.

В данном случае при определении объекта исследования надо исходить из того, что все образовательные учреждения, в том числе и профессиональные, являются инновационными, т.е. – это учебные заведения разного образовательного уровня, реализующие в учебно-воспитательном процессе нововведение, новшества и новаторство, обеспечивающие высокий уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки обучающихся путем создания педагогических условий и психологического комфорта для раскрытия и дальнейшего развития интеллектуальных способностей, формирования и развития качеств личностного самостановления (Н.Г. Худой).

Сохраняя в принципе единую существующую образовательную сферу, накопленный долговременными усилиями образовательный потенциал, в настоящее время следовало бы обогатить их актуальными научно-прикладными идеями вытекающими их современных социально-экономических условий. В связи с тем, что от педагогической науки

требуется обоснованное решение ряда существующих проблем теории образования и воспитания подрастающего поколения, многоплановое изучение инноваций в педагогике и образовании, обмен опытом и разнообразной информацией об инновационных процессах представляется одним из приоритетных направлений сотрудничества профессиональных образовательных учреждений разного уровня подготовки.

Выступая, таким образом, объектом интеграции и обогащения профессионального образования, предметом сравнительного анализа, сам инновационный процесс в сфере профессионального образования со своей спецификой требует взаимодействия в решении ряда теоретических и прикладных проблем – раскрытие специфики использования системно-структурного подхода к изучению инновационных процессов в сфере образования.

В процессе разработки концепции исследования, первоочередной, на наш взгляд, является проблема трактования категории педагогической инновации, относящейся, в отличие от технической, к социальной сфере. Важно разведение понятий «передовой педагогический опыт» и «педагогическая инновация», а также определение границ, за которыми согласно классическим установкам определённая новизна в педагогике, системе образования не относится к разряду инноваций.

Даже первоначальное знакомство с общими положениями проблемы инноваций в науке в историческом аспекте позволяет высказать сомнения в правомерности употребления в научно-педагогической литературе, а еще чаще на бытовом уровне, таких ключевых понятий, как «прогрессивная инновация» или «инновация со знаком минус». И в одном и в другом случае – это уже не инновация, а нечто иное (иная система, учебное заведение, методика и т.п.). Представляется, что не может быть прогресса со зна-

ком минус. В подобных случаях, как правило, употребляется понятие регресс (В.П. Сероштанов).

Инноватика – относительно новая область науки о нововведениях, рассматривает различные аспекты как собственных проблем (таких, как формирование новшеств, сопротивление нововведениям, распространение новшеств, приспособление к ним, изучение условий детерминирующих зарождение и развитие новшеств, выработка инновационных решений и т.д.), так и проблем, касающихся конкретной отрасли. Вот почему можно согласиться с теми авторами, кто считает разработку отраслевой инновационной политики одним из важных социальных изобретений.

Однако в отличие от «инога», «другого» новизна представляет самостоятельную ценность и непереносимое свойство любого нововведения. В инноватике нововведение есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения (образовательное учреждение, поселок, район, город ...), педагогическую действительность, новые стабильные элементы.

Нововведения рассматриваются не как акт, а как процесс, переход некоторой системы из одного состояния в другое. То есть предметом педагогической инноватики является не изолированная новизна, а процесс перехода от новшеств к нововведениям. Но что такое нововведение в сфере профессионального образования? По каким принципам они должны осуществляться? Каковы противоречия и препятствия на их пути? Какие педагогические нововведения необходимы в современных социально-экономических условиях? Эти и другие вопросы рассматриваемой проблемы – «белые пятна», которые предстоит устранять в профессиональном образовании всех уровней подготовки специалистов.

Точность же и полнота наших представлений об инновационных процессах в профессиональном образовании

будет зависеть от того, какими понятиями (классическими, рабочими) мы пользуемся. Не разработанность теории вопроса приведет к различным толкованиям инновации в педагогике и профессиональном образовании.

Согласно нашим представлениям педагогическая инноватика – это наука о зарождении, осознании, развитии, использовании, отмирании педагогических нововведений, обуславливающих переход системы из одного состояния в другое. Разумеется, что возможны и другие представления, не совпадающие с приведенными нами выше.

С рассмотренной проблемой тесно связана проблема раскрытия теоретических предпосылок исследования инновационных процессов. Обозначенное в современных условиях относительно новое научное направление возникло не на пустом месте.

К числу теоретических предпосылок, способствующих становлению педагогической инноватики, подлежащих анализу и оценке с позиций инноватики как науки, относятся достижения российских ученых – педагогов, философов, психологов, правоведов, социологов за период ушедшего столетия, достижения педагогов-новаторов в конструировании новых моделей образовательных учреждений, организации учебного процесса и т.п. Большая теоретическая база и передовой педагогический опыт, являясь общим достоянием образовательной системы страны, фундаментом нового научного направления еще полностью не оценены и не переосмыслены должным образом с позиций своеобразия тех сложных связей, переходов, предметом которых является педагогическая инноватика.

Как найти и оценить инновацию в педагогике, в общем и профессиональном образовании? Ответ на этот вопрос связан с решением проблемы поиска, восприятия, адаптации, экспертизы, а также источников и методов получения информации об инновациях и инновационных

процессах. Без решения этой проблемы невозможны исследования ученых-педагогов и практиков-исследователей.

Обобщение и оценка педагогических инноваций на уровне здравого смысла не удовлетворяет современную науку. Поэтому возникает потребность в конкретизации научного направления в педагогической инноватике. Можно искусственно продлевать жизнь некогда действительно прогрессивного нововведения путем его модификации, совершенствования, аккумулированного, комплексного использования результатов педагогической науки. Но такие процессы могут играть и консервативную, тормозящую роль. Чтобы избежать этого, вероятно одним из условий процесса профессионального образования является возможность и необходимость регулирования, а может и ограничения деятельности педагогов-исследователей, так как их локальные «улучшения» могут тормозить процесс коренного осовременивания, научно-обоснованного реформирования.

Можно считать дискуссионным вопрос о том, что полезнее: глубокая реформа в профессиональном образовании или оригинальное педагогическое нововведение (комбинация нововведений), которые позволят обеспечить искомый переход системы профессионального образования на новый уровень его развития. В связи с этим для профессионального образования важен вопрос о предсказуемости витков инновационной спирали (вспомнить, переоценить то, что определило время). Предстоит найти решения, связанные с возвратом таких педагогических нововведений – банки педагогических инноваций (своеобразном педагогическом антиквариате), создание которых, следует осуществлять в профессиональных образовательных учреждениях на всех уровнях подготовки специалистов.

Раскрытие проблемы предсказуемости, прогнозирования витков инновационной спирали связано с необходи-

мостью изучения жизненного цикла инноваций в профессиональном образовании прошлых лет или находящихся в стадии развития.

Важнейшим центром интересов разработчиков педагогических инноваций в профессиональном образовании является разведение (конвергенция) исследований по таким направлениям как: управленческий аспект инноваций в профессиональном образовании, включая инновационную деятельность в профессиональных образовательных учреждениях, дидактический аспект с делением на дидактику начального, среднего, высшего и последиplomного профессионального образования; аспект, связанный с социально-экономическими условиями и педагогическими факторами, способствующими (или тормозящими) зарождению и динамике инноваций в профессиональной образовательной среде.

Например, одним из направлений поиска инноваций в дидактике является периодическое обновление содержания профессионального образования на всех его уровнях. Это, в основном, определяется, как правило, двумя факторами: изменениями целей профессиональной школы и изменениями в науке и технике связанными с социально-экономическим развитием страны. Поэтому любая инновация, связанная с изменениями содержания образования бывает относительной, детерминированной названными факторами. Новизна каждый раз будет обеспечиваться решением проблем определения границ между общекультурными и специальными знаниями, соотношения между гуманитарными и естественнонаучными предметами, между теоретическим и эмпирическим материалом, между историей и современностью, а также решением проблемы определения минимальной суммы конкретных базовых знаний и умений.

Инновации проявляются и в поиске новых критериев отбора учебного материала, обеспечении преемственности и координации учебных программ, в определении возможностей включения в учебные программы новых знаний.

В настоящее время одной из тенденций стратегии инновационного развития средних профессиональных образовательных учреждений является преобразование ССУЗа в учебно-производственный и научно-исследовательский многопрофильный и многоуровневый инновационный комплекс, являющийся структурным подразделением университета.

Одним из факторов, которым сегодня обусловлены инновации в содержании и технологиях образования является введение профильного обучения. Профильное обучение позволяет изменить структуру и содержание общеобразовательной подготовки, и прежде всего первого года обучения, сделав его более функциональным и профессионально направленным, что создает условия для более качественного освоения профессиональной образовательной программы по специальности.

Не исключается разведение исследования инновационных проблем и по другим основаниям: инновационные процессы в воспитании молодежи, формировании правовой культуры обучающихся и обучающихся, подготовка к труду и жизненному самоопределению, инновации в информационном обеспечении образовательных систем, педагогической статистике и т.д.

Значительный инновационный материал накапливается в процессе функционирования экспериментальных площадок. В настоящее время, например, только в системе базового профессионального образования функционирует значительное количество экспериментальных площадок, которые ведут инновационную работу по различным аспектам деятельности.

Перед всем профессиональным образованием России объективно стоит проблема повышения его уровня в соответствии с потребностями регионального и национального развития в новых динамически меняющихся социально-экономических условиях, с требованиями мирового уровня образования, обусловленного состоянием научно-технического прогресса. Прогресс профессиональной образовательной сферы на базе педагогических инноваций возможен при одновременном совершенствовании общественных отношений, материальной базы, культуры жизни и других факторов.

Поляризация научно-практических взглядов и тенденций неизбежно сказывается на сфере профессионального образования, когда подходы их к решению основных вопросов образования осуществляются с различных позиций. Педагогические нововведения, инновационные процессы имеют свою социальную базу и своих носителей.

Поэтому рассмотрение вопроса об инновационных процессах в профессиональном образовании не будет полным без характеристики движущих сил (условий, среды), социально-педагогических факторов, их взаимосвязи и взаимодействия. Педагогическая инновация, возможная в одном случае, может быть совершенно невозможна в другом. Причины, условия могут быть самые разные: социальные потребности, нормы среды, стереотипы обуславливающие сопротивление нововведениям и т.д.

Среди социальных причин, которые могут тормозить зарождение и развитие инноваций в профессиональном образовании, можно назвать заинтересованность консервативно настроенной части в обществе (ведомственные, профессиональные группы, отдельные лица, от которых зависит решение проблемы использования, развития нововведений) в сохранении существующего состояния.

Существенным условием, относящихся к факторам среды, является несогласованность интересов партнеров-создателей педагогических нововведений.

Одной из задач управления исследованиями инновационных процессов является разработка рекомендаций устраняющих затруднения в их прямых связях и отношениях.

К условиям зарождения и проявления инноваций в профессиональном образовании относятся также уровень вовлеченности научных образовательных учреждений, анализ стимулов новаторской деятельности, обеспечение встречного влияния педагогической практики на формирование и развитие нововведений, поддержка энтузиазма создателей новшеств, преодоление пассивности в переходе от эталонного варианта новшества к массовой педагогической практике и др.

Особую группу среды образуют психологические факторы инновационного вмешательства. Одно дело, когда новшеству противостоит административное решение: стоит его отменить – и успех обеспечен. Другое дело, когда консерватизм обусловлен социально-психологическими условиями. Здесь разового решения недостаточно, и быстрый успех маловероятен. Это условие среды необходимо учитывать в процессе сотрудничества при изучении характера и силы сопротивления образовательным нововведениям, конструирования и организации инновационного цикла. Интересы тех или иных социальных групп (организационных, ведомственных, общественных) не следует сразу заносить в разряд субъективных факторов. Некоторые перспективные инновации в других областях долгое время вызревали в сознании и действиях отдельных социальных групп и лишь через определенное время получали всеобщее признание.

Известно, что любая система, в том числе и образовательная, тогда будет открыта новшествам, когда их освоение и использование станет условием ее сохранения. Поэтому одной из задач управления инновационными процессами в профессиональном образовании является создание таких условий, в которых инновационный импульс зародился бы внутри самой образовательной системы. Ее функционирование должно стыковаться с развитием. Здесь уместно раскрытие и анализ существующих противоречий, характерных для профессионального образования на определенных этапах его обновления, характеристика и анализ рассогласований интересов, связанных с федеральными и региональными особенностями.

К чисто педагогическим условиям (факторам среды) можно отнести условия, способствующие вовлеченности научных учреждений в процессы объяснения эффективности нововведений, зарождающихся в педагогической практике, объяснения обратного влияния последствий, а также влияния профессиональных образовательных учреждений на формирование нововведений, рожденных в педагогической науке, и участие таковых в доведении новшеств до стадии внедрения.

Не менее важно изучение условий, при которых стремление отдельных образовательных учреждений (в зависимости от уровня и профиля подготовки) приспособить новшества к своим особенностям не привело бы к снижению образовательного потенциала, чтобы следующие за нововведением изменения не ухудшили, а сохранили лучшее и не допускали перехода за рамки социальных норм, чтобы педагогические новшества, улучшающие одно (например, внедрение определенных технических средств обучения отрицательно не влияло на здоровье обучающихся) не ухудшали другое.

Эффективность педагогических новшеств может проявляться только при условии их широкого распространения. Поэтому процесс координации, взаимодействия всех уровней профессионального образования включает проблему обобщения, информационного обеспечения, внедрения и распространения инноваций в сфере профессионального образования. И если на этом пути возникнут противодействия, необходимо уяснить, осмыслить источники возникающих проблем введения нового.

Потенциально зарождаемая образовательная инновация может ею не стать, а остаться на уровне единичной, разовой, локальной новизны, если сопротивление окажется сильным, доминирующим. Существующий исторический опыт убеждает, что всякое изменение неизбежно противостоит уже сложившемуся процессу, стереотипу с увязанными между собой целями, связями, нормами.

Стереотипное функционирование профессиональной образовательной системы, обеспечивающее воспроизводство сложившихся организационных форм, процессов относительно эффективно в условиях его регулирования. Педагогическое же нововведение нарушает привычное функционирование профессиональной образовательной системы.

С развитием научно-технического процесса, отечественного и зарубежного опыта в профессиональной образовательной системе могут возникнуть потребности его ассимиляции, аккумуляции. Этот процесс посредством обновления может привести к усложнению зависимостей между уровнями профессиональной подготовки. Без тщательной подготовки к реализации подобных реформ-нововведений возникает масса вторичных, производных явлений и последствий. Этот процесс может быть избыточным и превышать полезную значимость педагогического нововведения, реформы, которые в итоге должны соответствовать

принятому в науке понятию «педагогическая инновация». «Избыточность» может способствовать росту трудностей, связанных с пропагандой и реализацией нововведений, усилению риска и ответственности новаторов, проявлению различных форм уклонений от нововведений и противодействию им. Свидетельством этого является осознание, оценка и внедрение педагогических новшеств, связанных с оптимизацией процесса обучения, внедрением проблемного, дифференцированного обучения, коррекции, опыта отдельных педагогов-новаторов, реализации реформ продвигаемых в профессиональном образовании.

Как в СМИ, так и в специальной литературе уже не раз отмечалось, что настало время обратить серьезное внимание внедрению информационных технологий в практику образовательных учреждений России. Однако пока что дело в этой сфере ступорится из-за того, что инфраструктура образования невосприимчива для инноваций. В результате технологии внедряются локально, как правило, в пределах конкретного профессионального образовательного учреждения.

Однако противодействие, сопротивление педагогическим нововведениям и их перерастание в педагогические инновации – это объективные трудности подхода к новому, преодоления существующего отлаженного процесса и не может рассматриваться лишь как плод консерватизма и некомпетентности конкретных работников образовательной системы. Таким образом, формирование инновационного климата в профессиональной школе требует изменения психологии и определенной культуры всех участников образовательного процесса.

Например, в этих целях в Тверском государственном индустриально-экономическом колледже им. А.Н. Коняева была создана лаборатория имитации методов обучения, цель которой привлечь внимание педагогов к новым обра-

зовательным технологиям, оказать помощь в выборе и внедрении в педагогический процесс новых методов, форм и средств обучения, а также распространить имеющийся опыт на другие учебные заведения посредством конференций, обучающих семинаров, открытых уроков и т.п.

Новые подходы к профессиональному образованию требуют и четкой выработки стратегии инновационной политики осуществляемой в этой сфере. Поэтому целесообразно внимательно изучать инновационные процессы в широком смысле этого понятия; определять источники поступления новых педагогических идей, точнее ориентироваться в области научных образовательных разработок; изучать восприимчивость работников профессионального образования к восприятию новизны, непрерывным переменам, способность работать на поставленную цель, прогнозировать социальный заказ и формулировать его разработчикам педагогических инноваций (как академического так и рекомендательно-прикладного плана); готовить специалистов по анализу, прогнозированию и ускоренному внедрению педагогических инноваций, для которых сам инновационный процесс является предметом изучения; создавать фонды и банки перспективных нововведений в профессиональном образовании и т.д.

О.Б. Ховов

«ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ОСНОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ?»

Порождение новых терминов является естественным процессом развития педагогической науки, отражающим осмысление новых явлений и процессов в сфере образования. При этом проявление многозначности новой терминологии вполне объяснимо и допустимо, но увеличение многозначности основополагающих педагогических понятий

во много раз превышает действительные изменения. Поэтому сокращение подобной многозначности, устранение ошибочных представлений является одной из актуальных задач каждого исследователя.

На протяжении почти двухсот лет в отечественной педагогике сосуществуют две конкурирующие идеи, одна из которых утверждает, что воспитание (или, иногда, социальное воспитание) первично и всеобъемлюще, другая, в этом же смысле, отдает предпочтение образованию.

Руководитель авторского коллектива, подготовившего учебник «История педагогики и образования» (М., 2001 г.) академик РАО А.И. Пискунов на самых первых строках этого учебника с сожалением констатировал: «Отсутствие же единого подхода к трактовке понятий «образование» и «воспитание», характерного для всех стран мира, вызывает много недоразумений».

Краткий исторический экскурс показывает, что широкое распространение индивидуального «культурного воспитания» в России возникает во второй половине XVIII века.

Начало этому процессу положила ориентация на французскую культуру, которую задала своему окружению Императрица Екатерина II. Новая тенденция получила широкое распространение по всей России. Одежда, мода, стиль, идеи Дидро и Руссо, «вольтерьянство», язык, гувернерство – все это, так или иначе, находило отклик в различных слоях русской общественности. Однако после войны 1812 г. Постепенно французская ориентация уходит в прошлое. В 20-х гг. «французское» домашнее воспитание еще оставалось в российской провинции, хотя Петербург и Москва стали проявлять все больший интерес к экономической и социальной жизни Англии и Германии.

Как будет показано далее, переориентация затронет определенным образом частную педагогическую проблему, связанную с понятиями воспитание и образование.

Это далеко не единственная понятийно-терминологическая проблема педагогической науки. К числу подобных неоднозначных определений можно отнести и многообразие представлений, связанных с понятиями преемственность, навык, умение, компетентность, педагогическая система и т.д.

Итак, развернувшаяся на протяжении нескольких веков борьба личностных педагогических мнений, взглядов отдельных групп ученых и противостояний научных школ связана с различием позиций по проблеме иерархии, взаимозависимости понятий воспитание, развитие, обучение и образование.

В процессе работы над проблемой цикличности культурно-образовательных парадигм возникло сомнение в правильности использования некоторыми авторами термина воспитание применительно к определенным педагогическим явлениям. Прежде всего, это касалось эпохи античности. Представлялось необходимым выяснить что говорили о воспитании сами римляне той эпохи.

Известный словарь латинских выражений В. Сомова содержит около тысячи словарных статей, из которых нет ни одной каким либо образом связанной с термином воспитание, тогда как около десятка из них включают такие термины, как обучение и образование. Краткий словарь латинских слов и выражений В. Куприяновой, Н. Умновой (1996) также не приводит ни одного выражения, содержащего слово «воспитание». Такая «странность» заставила обратить внимание на перевод французского термина «education», который по-русски традиционно переводился как воспитание. Отечественные русско-французские и французо-русские словари дают однозначный перевод

французского термина «education» – воспитание. В то же время английский термин «education» переводится чаще всего как образование и, в исключительных случаях, как воспитание. Неужели французы и англичане так по-разному осознают одно и то же слово, написание которого в обоих языках идентично, а различие заключается только в произношении?

В конце концов, и английский и французский термины имеют своего общего латинского предка «educatio». Иногда понятие педагог трактуется как раб, ведущий ребенка (точнее, мальчика) в школу. Есть и более пафосная интерпретация: педагог – человек вводящий ребенка в жизнь. Но, зададим наивный вопрос: к кому и с какой целью вел этот раб ребенка? Не найдя нужного термина в древнегреческом, пришлось «переехать» в древний Рим, там такие же дети, такие же рабы. Оказалось, что человек, к которому этот раб вел ребенка – «educater» (в латинско-русском словаре 1996 г. этот термин переводится как воспитатель, кормилец, руководитель, наставник.).

Отметим, что кормилец, это далеко не кормилица. Здесь, в первую очередь, ответственность, статус, мужское начало. Следовательно, «educator» – это учитель. Он излагает содержание образовательных предметов – тривиума (грамматика, риторика, диалектика) или квадриума (арифметика, музыка, геометрия и астрономия). Нашему современнику может показаться странным сочетание предметов квадриума, но оно отвечало мировоззрению древних греков, которое определялось философией той эпохи. Арифметика и музыка позволяли судить о прерывном и непрерывном, а геометрия и астрономия соответственно о подвижном и неподвижном.

Чтобы понять, как сами французы определяют этот термин, потребовалось всего лишь открыть энциклопедический словарь «Larousse» (1984 г.) и перевести коротень-

кую статью, определяющую термин «edication». Смысл этого термина заключался в следующем: деятельность или способ образования; степень образования; совокупность интеллектуальных, физических и моральных навыков человека; знание общественных правил поведения, знание жизни; государственное образование; совокупность учреждений, целью которых является организация, направление и управление общественным образованием и системой частного образования.

Логично возникает следующая дилемма: возможно, на каком-то историческом этапе французский термин означал воспитание, но в процессе развития он преобразовался в «образование», а перевод сохранил старое значение или изначально была допущена ошибка в переводе.

Отдел редких книг библиотеки иностранной литературы предоставил возможность ознакомления с соответствующим томом энциклопедии Дидро, изданным в 1782 году. Оказалось, что основное значение термина по сравнению с определением, предлагаемым энциклопедическим словарем «Larousse» (1984 г.) практически не изменилось за прошедшие 200 лет. Статья начинается с определения основного смысла этого термина – «забота о прокормлении (что можно понять, как формирование определенных знаний и умений, с помощью которых человек смог бы зарабатывать на жизнь), воспитании (в этом значении используется термин «elever» – воспитывать) и образовании детей.» У Дидро мы находим те же три компонента, составляющие суть образования – «здоровье или доброе сложение тела; все, что касается образования разума, рассудка, а также поведения в жизни т.е. социальные качества; образование вообще». Такой перевод начала этой статьи предложил старший научный сотрудник библиотеки Н.Н. Зубков.

Примечательным был процесс ознакомления со статьей. Из хранилища был принесен специальный контейнер, из

которого извлекли хорошо сохранившийся том энциклопедии, хотя правый нижний угол первой страницы потерял свои четкие очертания от частого прикосновения. Перелистывая страницы, Н.Н. Зубков нашел начало статьи «education», которая занимала четыре страницы, но прочитать ее не представлялось возможным, поскольку именно эти страницы были еще не разрезаны. Окружающие нас сотрудники отдела затихли, когда Николай Николаевич осторожно разрезал эти страницы. Шелест разрезаемых страниц произвел на меня сильное эмоциональное впечатление. Двести двадцать пять лет эта статья не была нужна никому.

Попытки выяснить значение термина «education» у российских сотрудников французского культурного центра оказались безуспешными. Они твердо переводили его как воспитание. И в этом нет их вины, так учили. Однако, заместитель директора французского культурного центра – заведующая курсами французского языка Сесиль Эльзьер любезно согласилась помочь в поиске истины, найдя в своем расписании время для встречи.

В ходе содержательной беседы, когда тождественность французского термина «education» русскому термину образование была подтверждена, я предложил перевести с английского на французский язык название книги, изданной CEDEFOP в Германии в начале 90-х годов, «Vocational education and training in France», которая, как рояль в кустах, случайно оказалась в моем портфеле. Название было переведено так: «Education et formation professionnelle en France». В итоге – полная ясность: «education» соответствует русскому термину образование».

Не все так просто и с термином «педагогика». Чаще всего в отечественной специальной литературе этот термин до последнего времени трактовался как наука о воспитании (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, А.И. Пискунов и др.).

В некоторых случаях в качестве объекта педагогики рассматриваются воспитание и образование.

В учебнике «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина, изданном в 2000г., высказаны две исключительно важные идеи: одна из них заключается в том, что объектом педагогики является образование, а другая – в том, что образование обуславливает развитие человека: «Объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человека в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования».

По-видимому, впервые развитие человека представлено как центральная задача процесса образования, что достаточно корректно корреспондируется с предложенной автором концепцией трехкомпонентной системы образования (обучение – развитие – воспитание). Безусловно, нельзя не отметить детально разработанную В.В. Давыдовым теорию развивающего обучения и ряд других «развивающих» концепций, но, «развитие человека» как центральную педагогическую задачу никто не определял.

Философский энциклопедический словарь изд. 2000 г. предлагает следующее определение: «ПЕДАГОГИКА (от греч. *país* – мальчик и *agogos* – руководитель) – учение о воспитании, искусство воспитания, наука о воспитании. Педагогика в широком смысле представляет собой совокупность явлений, относящихся к области воспитания и образования».

Известный эксперт ЮНЕСКО, консультант международного института планирования образования Карлос Оливера не сомневается в том, что педагогика рассматривает вопросы образования, его интересует внутреннее противоречие: «Термин «педагогика» все еще широко используется для обозначения совокупности знаний об образовании. Разумеется, это греческое слово означает не знание, а дейст-

вие – «сопровождение» детей (точнее, мальчиков) к их учителю, а затем приобщение их к учению как таковому.

Наиболее интересна в этом отношении цитата из статьи директора национального института педагогических исследований (Франция) Франсин Бест «Метаморфозы понятия «педагогика», напечатанной в журнале «Перспективы», № 2, 1989 г. Изд. ЮНЕСКО: «Педагогика... – это одновременно наука и искусство воспитания, но так как надо выбрать одно – поскольку нашему французскому языку, как правило, не свойственно, чтобы одно и то же слово обозначало искусство и соответствующую ему науку, – я бы просто определил педагогику как науку о воспитании. Почему науку, а не искусство? Потому что... суть педагогики гораздо меньше проявляется в используемых приемах, чем в теоретических обоснованиях их поиска, оценки и координации.

Как только появилось это определение Анри Мариона в известном «Педагогическом словаре» («Dictionnaire de pedagogic») Фердинанда Бюиссона (1887), термины и понятия, образующие область педагогики или, скорее (уместна ли здесь данная оговорка?), область педагогических наук, изменили свое значение. Обращение к энциклопедиям, словарям или глоссариям под рубриками «педагогика» или «воспитание» не избавляет от путаницы и двусмысленности, которые влечет за собой использование термина «педагогика». К тому же за последние несколько лет (1980-1988) он часто обесценивался, извращался и даже дискредитировался.

Противостоит ли «педагогика» «знанию»? Действительно ли существуют, с одной стороны, знания для передачи, а с другой – методы их передачи детям, подросткам и молодежи? «Педагог» – это раб, сопровождающий в школу детей, или же взрослый человек, который, исходя из размышлений о природе детства и накопленных челове-

чеством знаний, «ведет» ребенка по пути познания и взросления? Во Франции (хотя эта дискуссия касается всей Европы) сам термин «педагогика» воспринимается как символ, если не как «козел отпущения», в споре между сторонниками исключительно обучающей и воспитательной миссии школы, берущей на себя ответственность не только за обеспечение условий усвоения знаний, но и за гражданские, социальные и нравственные аспекты воспитания».

Следует отметить, что текст статьи принципиально искажен из-за неправильного перевода на русский язык термина «*education*», поэтому, везде, где встречается слово «воспитание» нужно иметь в виду термин «образование».

Чтобы еще раз убедиться в своей правоте, вновь пришлось открыть «*Larousse*» и найти термин, означающий «педагогика». Перевод определения означал: «наука об образовании».

Вернемся к цитате К. Оливеры: «термин «педагогика» все еще широко используется для обозначения совокупности знаний об образовании». Теперь идентичность смысла термина «педагогика» восстановлена и проверена.

Если читатель обратил внимание, то во всех трех цитатах термин «педагогика» связан сопровождением мальчика в школу и философский словарь дает соответствующий перевод с греческого (от греч. *país* – мальчик и *agogos* – руководитель). Возникает известный риторический вопрос: «А был ли мальчик?»

Ответ можно найти с помощью другого древнегреческого термина – «энциклопедия». Тот же философский энциклопедический словарь объясняет: ЭНЦИКЛОПЕДИЯ (от греч. *enkyklios* – круг и *paideia* – образование) – уровень образования, количества знаний, которым должны были овладеть рожденные свободными древнегреческие юноши, прежде чем перейти к обучению определенной специальности или начать деятельность в самой жизни. Уже в средние

века существовало известное соединение всех знаний в форме энциклопедии, напр. «Speculum maius» Винченцо Бовэ. Но само слово «энциклопедия» появилось только во второй половине XVI в., обозначая произведения, в которых освещалась совокупность общеобразовательных вопросов или вопросов по какой-либо специальности.

Наиболее известна в философском отношении «Encyclopedic ou dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers», которая была издана в 1751-1788 энциклопедистами Даламбером и Дидро при участии Руссо, Вольтера, Гримма, Гольбаха и др. Гегель назвал «Энциклопедией философских наук» свое основное произведение (1817 г.).

Таким образом, принимая во внимание смысл древнегреческого термина энциклопедия становится понятным, что первая часть слова «педагогика» происходит не от слова «мальчик», а от слова «образ» (греч. эйдос). Приведенные цитаты свидетельствуют о том, что глубокие рассуждения могут быть ошибочны только по причине неверного основания. В данном случае возникает более ясное представление о функции педагога – руководитель образования, а не раб, ведущий ребенка в школу.

Установленная аутентичность понятий позволяет объяснить ситуацию, на которую обратил внимание А.И. Пискунов: «в англоязычных странах, например, фактически отсутствует даже понятие «педагогика», которое отождествляется с понятиями «воспитание» и «образование», а они, в свою очередь, не дифференцированы друг от друга».

Дело в том, что педагогическая терминология Великобритании исторически развивалась на основе латинского языка, тогда как французская культура в силу более ранних прямых контактов большей степени восприняла древнегреческую культуру, в частности, педагогику. Характерный пример в этом отношении приводит Франсин Бест: «Пере-

водчики, работающие, например, в Европейском совете или ЮНЕСКО, не ошибаются, переводя общепринятый английский термин «educational research» как «recherche pedagogique».

Из этого следует, что мы, по крайней мере, 225 лет неправильно переводили, а, следовательно, понимали не только сам термин, но и весь контекст, связанный с ним. Поборникам «глобализации» понятия воспитание придется изменить свои убеждения, хотя сделать это будет нелегко.

Каковы следствия, вытекающие из этого педагогического детектива?

1. Трактовка понятия образование, устанавливаемая Законом об образовании, в рамках которой компонентами образования являются обучение и воспитание, наиболее близка к Европейскому содержанию этого термина.

2. Обращает на себя внимание различие позиций отечественной и французской педагогики, с которых рассматривается термин образование. В российском варианте выделяется позиция преподавателя (обучение, воспитание), определенная директивность педагогических процессов, хотя в комментариях многих авторов озвучивается центральное место учащегося, которое он занимает в педагогическом процессе. Позиция французских авторов более демократична, поскольку они говорят о физическом, интеллектуальном развитии, моральных качествах, которые должны приобретаться учащимися в ходе образования

3. В учебных программах педагогических университетов целесообразно возвысить роль образовательного процесса, который осуществляет учащийся, и сконцентрировать внимание студентов на вопросах психолого-педагогической и социально-педагогической роли педагогического процесса, реализуемого преподавателем по поддержке образовательной деятельности учащихся.

4. Необходимо расширить теоретико-методологические исследования социально-педагогических и психолого-педагогических проблем педагогического и образовательного процессов в их взаимосвязи.

Здесь выявлены, по мнению автора, только самые непосредственные, лежащие на поверхности проблемы, требующие ближайшего рассмотрения. Более глубокий анализ может вскрыть не менее существенные представления, нуждающиеся в изменениях, которые будут способствовать эффективному реформированию отечественной педагогики.

Т.Д. Шапошникова

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ АНДРАГОГИКИ

В текущем столетии образованию взрослых ученые отводят исключительно важную роль. Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых – его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых программ. Как следствие этого глобального процесса, возникает и ширится круг реалий, которых нет в детском и юношеском образовании.

По материалам ЮНЕСКО, приоритетная задача образования взрослых – обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей его жизни. Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт.

Понятие «андрагогическое образование» относительно новое в педагогике и нуждается в своем осмыслении и объяснении. К настоящему времени сложилась определенная общность взглядов на роль образования взрослых в достижении согласованного прогресса личности и общества и на подходы к осмыслению путей его обновления.

Задачей номер один, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, американского ученого М.Ш. Ноулза, стало производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей жизни».

Возникновение андрагогики как отдельной отрасли педагогики обусловлено рядом причин различного характера. Создавая основы новой науки, ученые, прежде всего, учитывали объективные условия, вызывающие потребность в развитии андрагогики¹.

Во-первых, сам ход развития образования вел в завоеванию обучающимся ведущей роли в процессе своего обучения. Педагогика же исходила из принципиальной позиции, что обучаемый в выборе содержания образования занимает в основном пассивную позицию; исключения составляют только профильные классы (школы), характерные для старшеклассников; в то время как взрослый учащийся сознательно избирает не только содержание курса, но и формы, сроки и уровень обучения.

Во-вторых, эволюция идей философской и психологической наук привела к осознанию ведущей роли человека во всех социальных процессах, в том числе и в образовании.

¹ *Андрагогика* – от греч. *anes, andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду – наука об обучении взрослых.

В-третьих, достижения в области информационных технологий позволили по-новому организовать учебный процесс, что существенно видоизменило роли обучающегося и обучающего в процессе обучения.

В-пятых, из-за разной ведущей деятельности у детей и взрослых, необходимо четко разделять принципы андрагогической и педагогической моделей обучения.

Наконец, физиология и психология доказали, что люди способны успешно обучаться практически на протяжении всей сознательной жизни.

Окончательное формирование основ андрагогики было осуществлено в 1970-е годы в работах американского ученого М.Ш. Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р.М. Смита и группы молодых ученых из Ноттингемского университета. В 1970 г. Малколм Шеппард Ноулз издал фундаментальный труд по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики».

Из чего же исходили вышеперечисленные ученые?

Учитывая перечисленные выше объективные изменения образовательной сферы и достижения различных наук в понимании роли человека в своей жизнедеятельности, они исходили из основополагающего факта – принципиальных различий между взрослым и незрелым человеком вообще и в процессе обучения в частности.

1. Обучающему принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, знаний, навыков и качеств.

6. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Учитывая все вышесказанное, андрагогику необходимо определить как отрасль педагогики, занимающуюся обучением взрослых, обосновывающую деятельность обучающихся и обучающихся.

Дополнительное образование взрослых является одной из наиболее интенсивных развивающихся структур непрерывного образования в экономически благополучных государствах. В то же время его важность для развития всей системы отечественного образования остается неопцененной в должной мере.

Между тем основное и дополнительное образование взаимосвязаны и обуславливают развитие друг друга. Исторически дополнительное образование выполняло компенсированную, факультативную функцию по отношению к основному. Сейчас можно утверждать, что соотношение между ними постепенно меняется на обратное.

В отличие от основного образования, задача которого в прошлом и в настоящем – ликвидация «абсолютной» неграмотности, главной социальной миссией дополнительного образования взрослых является ликвидация или преду-

прежде «относительной» функциональной неграмотности. При этом в системе дополнительного образования взрослых выработка, апробация и практическое использование инновационных педагогических технологий идут быстрее и интенсивнее, чем в основном образовании, которое по своей природе намного более консервативно.

Данное положение подтверждают формы и методы активного обучения, мощный импульс распространению которых был дан в 70 – 80-х годов в системе дополнительного образования взрослых, повышения квалификации и переподготовки специалистов.

История российского образования представляет собой процесс взаимодействия основного и дополнительного образования, занимающих большую или меньшую часть всей образовательной сферы в зависимости от конкретных исторических условий и образовательных потребностей. Понимание особенностей и роли основного и дополнительного образования в разное время менялось и современное понимание может отличаться от прежнего.

При этом под основным будем понимать, организованное и контролируемое в соответствии с интересами доминирующего общественного института; дополнительным к нему выступает образование, не отражающее эти интересы, противостоящее им или выходящее за его пределы.

Помимо этого в качестве определяющего признака основного образования мы выделяем функцию контроля и, соответственно, регламентации образовательного процесса. Стремление уйти от той или иной формы контроля, вырабатываемой основным образованием и свойственное как учащим, так и учащимся или их родителям являлось одним из факторов порождения тех или иных форм дополнительного образования.

В российской истории имела место сложная картина взаимодействия не только трех основных социальных субъ-

ектов образовательного процесса (церкви, государства и общества), но и стоящих за ними сословий, каждое из которых имело собственные интересы и образовательные потребности и ожидало особых условий их удовлетворения.

Итак, дополнительное образование возникло и развивалось вместе с основным; их взаимодействие составляет существенный аспект истории российского образования. Дополнительное образование рассматривается как образование, необходимое основному и во многом его определяющее; как его историческая предпосылка, условие его развития и его продолжения.

Г.Н. Юлина

САМОМАРКЕТИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА

Современная реальность такова, что при высокой конкуренции на рынке труда человек становится «товаром». Будущему специалисту важно помнить, что очень часто успешнее других строит профессиональную карьеру не тот, кто умеет работать, а тот, кто умеет эффективно применить на практике способы самомаркетинга и самопрезентации, кто умеет убедить в том, что именно он лучший профессионал.

Таким образом, самомаркетинг является одним из путей повышения конкурентоспособности специалиста и карьерного роста.

Понятие "самомаркетинг" появилось относительно недавно и пока не стало для профессионала осознанной технологией создания собственного профессионального успеха. Хотя стихийные "самомаркетологи" время от времени встречались в организациях всегда. Обычно о них говорили: "Они знают, чего хотят". В этой фразе заключен

смысл технологии самомаркетинга - сформулировать цель своей карьеры и пути ее достижения.

Чтобы определить место самомаркетинга в системе управления карьерой, а также соотнести его с понятием маркетинга, стоит обратиться к самой сути понятия «маркетинг» и, как производное от этого процесса, понятию «маркетинг рабочей силы» вообще.

Маркетинг – это социальный процесс, направленный на удовлетворение нужд и потребностей индивидов и групп посредством создания и предложения, обладающих ценностью товаров и услуг и обмена ими с другими людьми [4].

Маркетинг на рынке труда можно рассматривать как систему деятельности, позволяющей его субъектам оценивать состояние рынка труда, тенденции его изменения и принимать обоснованные управленческие решения в сфере найма (трудоустройства), содействия занятости и эффективного использования человеческого капитала [3].

Анализ литературы показывает, что все многообразные маркетинговые средства можно объединить в два основных вида:

- маркетинг, ориентированный на продукт, в качестве которого выступает рабочая сила (услуги труда);
- маркетинг, ориентированный на удовлетворение потребителей (работодателей) с учетом их дифференциации.

Эти виды маркетинга на рынке рабочей силы находят выражение в следующем: одна сторона маркетинговой деятельности должна быть нацелена на товар, в форме которого выступают трудовые услуги, представляемые рабочей силой, другая – на удовлетворение потребностей работодателей.

Однако важно сочетание этих двух видов маркетинга, обеспечивающее наилучшее согласование спроса и предложения [8]. К такому выводу можно прийти по следующим причинам. В мире быстрых перемен традиционная ло-

гика «причина-следствие», «причина-результат» не является уже столь полезной, как ранее, а зачастую вообще не приемлема.

Логика современного бизнеса «движется» между поиском причинно-следственных связей и умением видеть все многообразие взаимодействующих, часто разнонаправленных факторов. Такой логике в наилучшей степени соответствует концепция интегрированного маркетинга, согласно которой и продукт, и потребитель могут и должны создаваться в одно и то же время. Потребитель (работодатель) должен получать рабочую силу для удовлетворения своих нужд, отвечающих его требованиям, потребностям его производства, а наемный работник – прилагать усилия к тому, чтобы подготовить и предоставить ему рабочую силу необходимого качества и количества [8].

Основными субъектами маркетинга на рынке труда выступают наемные работники, работодатели, государственные службы занятости, негосударственные структуры по содействию занятости, государственная служба миграции населения, профессиональные учебные заведения, профессиональные союзы.

Объектом маркетинга становится любой объект, который предлагается на рынке для обмена на определенное количество каких-либо благ и на этих условиях пользуется спросом [8].

Категория «рабочая сила» как товар имеет жизненный цикл. Одна из моделей жизненного цикла товара «рабочая сила» – жизненный цикл карьеры специалиста. Каждая стадия жизни человека характеризуется потребностью работать над определенными задачами развития, прежде чем он может более или менее передвинуться на следующую стадию. Для специалиста является важным продвижение по службе или карьере. Карьера – это индивидуально-осознанная последовательность изменений во взглядах, позиции и

поведении, связанных с опытом работы и деятельности в течение трудовой жизни [8]. Жизненный цикл карьеры специалиста определяется стадиями карьеры, через которые проходят люди в течение своей трудовой деятельности. Делая карьеру в условиях рынка труда, каждый человек выступает как создатель и продавец своей рабочей силы. Добиться успеха поможет знание конъюнктуры рынка, его законов и методов работы на нем.

Самомаркетинг как элемент системы маркетинга функционирует на основе тех же принципов, а так же имеет схожую стадийность.

В настоящее время среди всего разнообразия концепций маркетинга рабочей силы выделяется и концепция самомаркетинга, а также близкая к ней концепция эго-маркетинга [7].

Концепция эго-маркетинга и близкая к ней концепция самомаркетинга определяют системный подход к самореализации личности. Человек в условиях конкуренции должен определить свое положение в обществе за счет максимальной мобилизации энергии и инициативы, природных дарований, приобретенных знаний и умений личной предприимчивости и активной жизненной позиции.

Социально ориентированная рыночная система создает достаточно приемлемые условия для жизни и полезной деятельности всех членов общества, однако это происходит благодаря усилиям наиболее активных и самостоятельных личностей, которые принимают на себя значительный груз забот о личном благополучии и благополучии всего общества [8].

Эго-маркетинг – это программа реализации личности, которую может составить для себя каждый активный член общества. Сама задача программы достижения успеха мобилизует личность на конкретные действия, последовательные шаги к намеченной цели, преодоление встречаю-

щихся трудностей и дает удовлетворение от сознания своей значимости и полезности для общества.

Самомаркетинг – это программа определенных действий личности, которая должна создать максимально благоприятные условия для реализации главного «товара», которым обладают все здоровые, самостоятельные члены общества. Этот «товар» – рабочая сила, т.е. знания, умения, талант, профессионализм. Для того чтобы «товар» был продан на максимально благоприятных для его владельца условиях, необходим ряд последовательных действий, которые сродни маркетинговой программе реализации товаров[7]:

- проведение самооценки (что конкретно интересует, где хотелось бы работать, как соотносятся желания личности с уровнем профессионализма);
- изучение основных инструкций и содержания основных видов работы (эти сведения имеются в различных профильных учебных заведениях, на предприятиях и в организациях);
- точное формулирование цели поиска (оценка предпочтений, ориентация на государственные или частные структуры, желание жить или работать в большом городе, небольшом поселке или в сельской местности);
- изучение реального рынка рабочих мест и оценка его возможностей (количество вакансий на рынке интересующих должностей, состояние отрасли, уровень заработной платы и перспективы ее роста, другие характеристики рынка труда);
- подготовка краткой справки, которая должна быть краткой и содержать необходимые нанимателю сведения.

Самомаркетинг – элемент «рыночной компетентности» любого специалиста, умение анализировать и прогно-

зирать ситуацию на рынке труда, конъюнктуру спроса и предложения по своей профессии и на основе этого – превращать свою «рабочую силу» в выгодный и ходовой товар.

Самомаркетинг, по мнению Я.Филлипсона, – систематическое повышение рыночной стоимости самого себя, что помогает ускорить продвижение по служебной лестнице и быть успешным. Маркетинг намного облегчает жизнь всем, потому что его предназначение – выявить, чего хотят люди, а затем предложить им это – будь то товар, услуга, специалист.

Самомаркетинг – процесс, состоящий из двух частей:

- ✓ первая часть – сосредоточить внимание на самом себе – своих знаниях, навыках, умениях, личных качествах.
- ✓ вторая часть – обратить внимание и изучить требования работодателя, которому вы хотите понравиться [10].

Ориентируясь на требования современного рынка труда и на конкретную вакансию, специалист сможет создать «товар» (т.е. самого себя), который будет востребован на рынке труда.

С этой целью надо использовать технологию самомаркетинга, включающую следующие этапы:

1 этап – определить себя и свои цели в поисках работы; разобраться с ситуацией на рынке труда, определить, какова ваша действительная цена; на основе этого правильно составить резюме; не рассчитывайте, что кто-то даст вам готовую и точную информацию о положении на рынке труда; самый надежный способ узнать свою цену — искать работу, ходить на собеседования и смотреть, что вам предлагают;

2 этап – интенсивно доводить информацию о себе до потенциальных работодателей;

3 этап – при телефонном и личном контакте с потенциальным работодателем (или его представителем) выгодно представить себя как перспективного работника и в итоге получить предложение о работе;

4 этап – получив предложение о работе, грамотно провести переговоры и выторговать выгодные условия работы, а, выйдя на работу, сделать все необходимое, чтобы закрепиться и быть хорошим работником (своего рода послепродажное обслуживание покупателя вашего труда).

Некоторые специалисты склонны рассматривать самомаркетинг как организацию рекламы самого себя на рынке труда с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков[11]. Другие считают, что самомаркетинг – умение демонстрировать свои лучшие качества и навыки окружающим людям [2]. Есть мнение, что самомаркетинг – это имидж, который представляет профессионала в самом выгодном свете.

Учебные заведения, осознав роль технологии самомаркетинга, вводят в свои программы факультативные курсы «Персональный имидж» и «Профессиональный имидж», где будущие специалисты овладевают знаниями по самомаркетингу, самоимиджированию, самопрезентации. В ходе семинаров проводятся практические упражнения по изучению себя и рынка труда: «Товаром», какого качества вы являетесь?», «Каков «ваш рынок»?», «Каковы ваши умения и навыки?», «Самооценка».

Цель этих упражнений – активизировать стремление будущих специалистов стать успешным на рынке труда, укрепить уверенность, а так же провести маркетинговое исследование своих умений и личных качеств. Ролевая игра «Собеседование с работодателем» способствует приобретению навыков общения при приеме на работу.

В процессе самомаркетинга не требуется полного изменения или превращения в другого человека. Многие из

того, что в состоянии сделать соискатель ради большей привлекательности – легко осуществимо, но при проведении анализа качеств порой возникает необходимость перемен. Успешный самомаркетинг предполагает, что человек должен на практике, активизируя все свои ресурсы, выделяя последовательные этапы: приобретение профессии, повышение квалификации, коррекция имиджа, расширение сетевых контактов, – выработать свою успешную стратегию поведения, которая приведет его к положительному результату.

Эффективным методом самомаркетинга можно считать диагностические упражнения, которые знакомят будущих специалистов с технологиями диагностики уровня тех или иных качеств личности, процедурой диагностики, обработки и интерпретации результатов. Для таких упражнений используются различные анкеты и тесты. Например, тесты А.П. Панфиловой на определение уровня ассертивности и на определение степени мотивации личности к успеху, тест «Самокоррекция» (автор Т.Н. Садовская), тест Т. Шнайдера «Самоконтроль в общении», опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов», тест Е.А. Петровой на рефлексивность и др.

Дневник является одним из самых полезных инструментов в познании и самосовершенствовании себя. Дневник – это личный документ, позволяющий фиксировать события, происходящие с человеком, и выражать свое отношение к ним.

Его цель заключается в том, чтобы обеспечить человеку возможность выражать свои мысли, чувства, наблюдения, состояние; анализировать их; отслеживать достигнутые результаты и происходящие в его внутреннем мире изменения. Дневник помогает вырастить уровень самоорганизации человека. Учащимся предложено для ведения несколько видов дневников: «размышления о себе», «карта

успеха», «дневник профессионального роста». Благодаря такому методу будущие специалисты фиксируют уровень развития своих профессиональных качеств и умений, включая культуру внешнего вида, культуру общения, культуру речи, культуру саморегуляции.

Таким образом, освоение технологии самомаркетинга помогает будущим специалистам успешно трудоустроиться. Владение основами самомаркетинга оказывает прямое влияние на карьеру специалиста и повышает его конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

1. *Большой толковый психологический словарь / Роббер Артур. Том 2 (П-Я). Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.*
2. *Борчикова С.С. Самомаркетинг выпускников вузов. Озерск, 2001. – 93 с.*
3. *Джеймс Д. Эффективный самомаркетинг. – СПб.: Фелинь, 1998.*
4. *Котлер Ф. Основы маркетинга. М., 1991. – 688 с.*
5. *Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2003. – 368 с.*
6. *Лесохина Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности // Вопросы философии, 1984. – № 12. – с. 3-13.*
7. *Маркелов К.В. Карьера журналиста: к вершинам профессии. М., 2000. – 188 с.*
8. *Поляков В. Самомаркетинг в карьере. // Человек и труд. № 1. – 2003.*
9. *Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2001 – 256 с.*
10. *Филлипсон Я. Как «продавать» себя. Практическое пособие по самомаркетингу. – Челябинск, Урал LTD, 1997.*
11. *Честара Д. Деловой этикет / Пер. с англ. Л. Бесковой. – М.: Агентство «ФАИР», 1997. – 336 с.*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В начале третьего тысячелетия "мировое сообщество стало все больше осознавать и понимать, что под воздействием технической эволюции и обмена идеями между странами усиливается взаимозависимость, т.е. возникает явление, известное сейчас под названием глобализация. Глобализация – наиболее глубинное, многофакторное явление, характеризующее трансформации, изменение видов и связей всех общественных отношений: политики, экономики, религии, культуры, социальной сферы, образования, которые двигаются к глобальному единomyслию и открытости мира. Одним из признаков глобализации является исключительно большое значение знаний¹, что позволяет осуществлять перемены во всех областях жизни. Глобальные перемены, происходящие в мировом сообществе, расширяют масштабы социальных систем, порождают различные формы взаимодействия в совместном решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки, резко повышают динамизм и непредсказуемость социальных изменений, которые, в свою очередь, одинаково катализируют как положительные, так и отрицательные процессы, происходящие в отдельных регионах и странах. Эти изменения не только находят отражение, но и обуславливают развитие интеграционных процессов в образовании, которое становится важной сферой международного со-

¹ Всемирный форум по образованию. Материалы. Дакар (Сенегал), 26-28 апреля 200 г. – ЮНЕСКО, 2000, с. 65.

трудничества"¹. Можно выделить следующие аспекты глобализации: ментальная, или культурно-идеологическая глобализация, основное содержание которой состоит в имеющей длительную историю сближения традиций, культуры и идеологии, непрерывном процессе унификации предпочтений человечества; территориальная, суть которой заключается в укрупнении государственных и надгосударственных образований в области экономики, государственного строительства и военно-политической сфере, концентрации финансовых, трудовых ресурсов в рамках городской урбанизации; экономическая, суть которой состоит в глобализации организационных структур экономики, производства и сбыта продукции; информационно-коммуникативная, которая заключается в интеграционных процессах в развитии коммуникативных возможностей космического пространства для передачи информации, появлении и стремительном росте глобальных сетей, компьютеризации многих процессов жизнедеятельности человечества; этническая, суть которой заключается в росте численности населения, активизации миграционных процессов, взаимной ассимиляции различных этнических групп.

Глобализация вызывает неоднозначное отношение к ней в странах с различным государственным устройством, однако процесс этот представляет собой объективную реальность и набирает силу, требуя от национальных систем образования новой целевой ориентации, учитывающей потребность в международной солидарности и сотрудничестве во всех сферах общественного бытия, основанной на ценностях общечеловеческой этики. Поэтому весь процесс работы по обеспечению отвечающего современным требованиям качества образования должен основываться на сис-

¹ Мясников В. А. Информационное взаимодействие в образовании стран СНГ в контексте глобализации. В сб. "Мир образования – образование в мире", М., 2002, №4, с. 27.

темном подходе к общемировым проблемам, учёте данных о постоянном росте межнациональных, межгосударственных, межконфессиональных взаимосвязей в рамках единой планетарной системы. При этом внимание должно быть акцентировано на долгосрочных перспективах развития человечества, понимании сложности взаимодействия между научно-техническими, информационно-технологическими, социально-экономическими, политическими, религиозными, экологическими и этнокультурными проблемами.

В настоящее время в различных регионах мира происходит адаптация существующей образовательной политики к современным реалиям, ведётся поиск новых стратегий в области образования, разработка путей его приведения в соответствие масштабным задачам, стоящим перед человечеством в XXI веке и требующим своего незамедлительного решения. При этом высшее образование и наука становятся важнейшими факторами общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов.

В новых условиях перед педагогической наукой ставятся крайне сложные задачи по модернизации высшего образования страны, от успешного решения которых во многом зависит жизнеспособность азербайджанского государства. К числу таких задач можно отнести расширение сферы педагогического знания с учетом динамично меняющихся реалий мирового общественного бытия, развитие и углубление существующих педагогических теорий и концепций. Учеными отмечается, что "многие распространенные в мире образовательные науки в СССР были законодательно запрещены, или выхолощены до полного примитивизма (психология, логика и др.), или проигнорированы - эпистемология (о знании), семиотика (о представлении знаний), риторика и гомилетика (об искусстве коммуникации), праксиология (об эффективной деятельности), эрго-

номика (о безопасной жизнедеятельности и достижении максимального результата минимальными средствами), герменевтика (о понимании) и др."¹

Такая ошибочная тенденция привела к тому, что на территории советского государства вне сферы педагогического знания остался ряд важнейших проблем, исследование которых позволило бы существенно повысить качество образовательного процесса, разработать новые учебные технологии, отвечающие требованиям времени. Поэтому в условиях интенсификации глобализационных процессов, насущной необходимости интеграции системы высшего образования страны в мировое образовательное пространство особое значение, наряду с сохранением гуманистических традиций азербайджанской народной педагогики, опыта, накопленного педагогической наукой советского периода, приобретает использование педагогических достижений и инноваций развитых государств мира, являющихся признанными лидерами в сфере высшего образования. В частности, целесообразно обратиться к педагогическим традициям сравнительной педагогики – компаративистики, которая позволит педагогической общественности страны приобщиться к последним мировым достижениям в сфере образования. "Создатель сравнительной педагогики французский публицист М.А.Жюльен был страстным пропагандистом новой Европы, объединенной идеями свободы, равенства и братства... Он считал, что углубленное изучение образовательно-воспитательной практики в других странах не только поможет усовершенствованию систем обучения в каждом из государств, будет способствовать культурному и социальному прогрессу, но и распространит идеи гуманизма, поможет становлению того, что в наши

¹ Корсак К. Нужна ли нам сравнительная педагогика? Народное образование, 2003. – № 8. – С. 41.

дни получило название "европейского образовательно-культурного пространства"¹.

Введение в программы высших учебных заведений спецкурсов по истории становления и развития образовательных систем цивилизованных государств предоставит студентам педагогических факультетов реальные возможности для получения полного представления о логике эволюции мирового образовательного процесса, направлении совершенствования и тенденциях развития педагогического знания. В качестве примера можно привести концептуальные идеи поликультурного образования. В Азербайджане идеи поликультурного образования актуализируются в связи с ярко выраженной ориентацией на интеграцию государства в сообщество цивилизованных, развитых стран мира, проживанием в стране представителей многочисленных национальностей и этнических групп. В условиях глобализации особое значение для нашего государства приобретают такие положения, декларируемые теорией поликультурного образования, как оказание обучающимся содействия в достижении высокого уровня самопознания, понимания своей культуры, национальной самоидентификации, воспитание уважения к представителям иных этнических, расовых и конфессиональных групп, признание ценности, уникальности их культуры, формирование у обучающихся представлений и знаний, которые дадут им возможность для полноценного межкультурного диалога.

"Облик мира, вступившего в третье тысячелетие, радикально меняется. К числу глубоких изменений следует отнести сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, под влиянием которого происходит распад многовекового изоляционизма, превращение Земли в "глобальную деревню". Этнически население стран становится все

¹ Корсак К. Нужна ли нам сравнительная педагогика? Народное образование, 2003. – № 8. – С. 4.

более разнообразным. По данным ЮНЕСКО, к концу XX века в мире не осталось ни одного моноэтнического государства. Тенденция к полиэтничности и многокультурности вступает в противоречие с веками формировавшейся психологией человека "свой – чужой", "я – не я", с недоверием и враждебностью к "чужому", что ярко проявляется в растущих конфликтах и войнах на этнической и конфессиональной основе. Международные организации видят один выход из ситуации, угрожающей существованию человечества – воспитание молодежи в духе уважения к другим народам, понимания и принятия их культур, готовности к диалогу с другими культурами. Поликультурное образование – сравнительно новая область педагогической теории и практики образовательных учреждений многих стран мира"¹. Оно является чрезвычайно важной и перспективной областью педагогического знания, "адекватной педагогической реакцией на такие весьма острые проблемы, как развитие процессов глобализации в современном мире, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные антагонизмы. Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации общественной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека"². Начальным этапом в становлении концепции поликультурного образования стало движение за "интергрупповое образование", которое сформировалось в

¹ Гаганова О.К. Понятие "поликультурное образование" в американской педагогике: этапы становления и дефиниции. В сб. "Мир образования – образование в мире". М., 2002. – №4. – С. 176.

² Борисенков В.П. Педагогические проблемы современности. М: Воронеж, НПО "Мэдок", 2004. – С. 23.

Америке как реакция на расовые столкновения в годы первой мировой войны и в дальнейшем получило развитие в американской педагогической теории сначала под названием "полиэтническое образование", а затем – "поликультурное образование". В рамках этого движения проводилась работа по созданию разнообразных моноэтнических учебных курсов, в которых рассматривались проблемы расовых взаимоотношений, устранения расовых предрассудков, отражались история, культура этнических групп. К их числу можно отнести такие курсы, как афроамериканская история, культурное наследие коренных американцев, история, музыка и литература этнических меньшинств¹. Один из основоположников полиэтнического образования Д.Бэнкс отмечал: "Мы можем осмыслить, понять свое прошлое, свою культуру, только взглянув на себя глазами представителей других культур". Однако постепенно выявлялась необходимость расширения объекта исследования и субъекта поликультурного образования, так как за его рамками оставался ряд важнейших социокультурных групп. Поэтому уже "в 1975 году вышла книга Д. Бэнкса "Teaching Strategies for Ethnic Studies", где автор оперирует понятием "поликультурное образование". В начале 80-х годов термин "поликультурное образование" появляется в ведущих педагогических энциклопедиях: в 1982 году – в 5-м издании Энциклопедии исследований в области образования (The Encyclopedia of Educational Research), а в 1985 – в Международной энциклопедии образования (The International Encyclopedia of Education). В середине 80-х годов в Америке создается профессиональная организация – Национальная ассоциация педагогов- сторонников поликультурного образования (National Association of Multicultural Educators). Та-

¹ Banks J. Multiethnic Education: Practice Promises – Phi Delta Kappa, 1977. – P. 7.

ким образом, термин "поликультурное образование" прочно утверждается в американской педагогике и к началу 90-х годов приобретает концептуальное оформление"¹. В настоящее время проблема поликультурного образования в американской педагогике остается открытой, границы понятия расширяются, в частности, в последние годы субъектом данного типа образования, объектом исследований в этой области педагогического знания являются, наряду с социокультурными, и другие многочисленные группы – классовые, родовые, половые, религиозные, профессиональные, возрастные, инвалиды, неимущие и др. Важное значение придается распространению концептуальных положений поликультурного образования и в странах постсоветского пространства, которые столкнулись с рядом проблем, отсутствовавших в период их вхождения в советскую империю. Поэтому "необходимо придать социокультурности статус одного из важнейших дидактических принципов в ряду с такими, как научность, системность, последовательность, связь обучения с жизнью и др. У Коменского этот принцип не сформулирован, но имплицитно он присутствует. Что касается реализации принципа поликультурности средствами обучения, то здесь самым важным является его применение в создании учебников и учебных пособий. Дидактический принцип поликультурности покажет свою эффективность лишь в том случае, если он будет пронизывать всю методику преподавания, и эти вопросы требуют детальной теоретической и прикладной разработки. В современном мире за поликультурным образованием – будущее, прежде всего потому, что оно противостоит негативным последствиям процессов глобализации и в то же время не выпячивает на передний план этнические и

¹ Гагатова О.К. Понятие "поликультурное образование" в американской педагогике: этапы становления и дефиниции. В сб. "Мир образования – образование в мире". М., 2002. – № 4. – С. 179.

межконфессиональные различия". В содержание поликультурного образования органически вписывается работа по формированию у молодежи толерантного сознания, которое становится особенно актуальным в условиях усиления миграционных процессов, высокой мобильности на мировых рынках труда, информационной насыщенности общественного бытия, обеспечиваемой современными телекоммуникационными средствами. "Толерантность – это способность индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо особенности других индивидов, это – доминанта отказа от агрессии". Проблема формирования толерантного сознания приобретает в условиях глобализации особую остроту в многонациональных государствах, в том числе и в странах постсоветского пространства, поэтому ее решению уделяется значительное внимание. В частности, Министерством образования Российской Федерации принята программа "Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе". В Азербайджане проблема экстремизма отсутствует. Однако работа по формированию у молодежи толерантного сознания должна быть наполнена иным содержанием, ориентирована на ее приобщение к мировым культурно-цивилизационным достижениям.

Подрастающее поколение должно приобрести навыки ведения цивилизованного межкультурного диалога, терпимого отношения к проявлениям несвойственным азербайджанским традициям и культуре формам национально-культурного своеобразия других народов, что позволит органически вписаться в мировое социокультурное и профессиональное пространство.

Сведения об авторах

Алиев Ю.Б. – главный научный сотрудник лаборатории дидактики, доктор педагогических наук, профессор.

Алиева Л.В.

Ведущий научный сотрудник центра теории воспитания, доктор педагогических наук.

Алтухова М.А.

Научный сотрудник центра общей и нормативной методологии, кандидат педагогических наук..

Ахмедов Г.Г.

Проректор Азербайджанского Международного Университета, профессор, иностранный член РАО.

Баранов В.А.

Аспирант ИТИП РАО.

Баранникова Н.Б.

Старший научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики, кандидат педагогических наук.

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

Беляев Г.Ю.

Старший научный сотрудник центра теории воспитания, кандидат педагогических наук.

Долгая О.И.

Старший научный сотрудник лаборатории изучения образования и педагогики в зарубежных странах, кандидат педагогических наук.

Ермоленко В.А.

Заведующий лабораторией преемственности образовательных программ непрерывного образования, доктор педагогических наук, профессор.

Зотова Л.М. докторант лаборатории методологии историко-педагогических исследований, кандидат педагогических наук.

Ломакина Т.Ю.

Заведующий лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования, доктор педагогических наук.

Лукацкий М.А.

Ведущий научный сотрудник лаборатории общей нормативной методологии, доктор педагогических наук, профессор.

Мосолов В.В.

Заведующий лабораторией изучения развития образования в странах СНГ, кандидат педагогических наук.

Мугуев Г.И.

Заслуженный учитель Российской Федерации, ректор Якутского государственного инженерно-технического института, кандидат педагогических наук.

Найденова И.С.

Старший научный сотрудник научно-информационного отдела педагогических измерений.

Найдёнова Н.Н.

Руководитель научно-информационного отдела педагогических измерений, кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В.

Заместитель директора по научной работе, кандидат исторических наук.

Орешкина А.К.

Заведующий лабораторией теоретико-методологических основ непрерывного образования, кандидат педагогических наук, доцент.

Прокофьева Е.А.

Старший научный сотрудник лаборатории истории отечественной педагогики, кандидат исторических наук.

Рыскулуева Ф. И.

Магистр образования (MEd) Манчестерского Университета (Московская Школа Социально-Экономических Наук), начальник Отдела стратегической и аналитической работы Министерства образования и науки Кыргызской Республики.

Савина А.К.

Заведующий лабораторией изучения образования и педагогики в зарубежных странах, доктор педагогических наук.

Сергеева М.Г.

Старший научный сотрудник лаборатории социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования, кандидат педагогических наук.

Скляренко И.С.

Докторант ИТИП РАО, кандидат педагогических наук.

Сковородкин А.В.

Аспирант ИТИП РАО.

Сковородкина И.З.

Учёный секретарь института, доктор педагогических наук, профессор.

Фирсов Г.А.

Ведущий научный сотрудник лаборатории социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования, доктор педагогических наук.

Ховов О.Б.

Старший научный сотрудник лаборатории теоретико-методологических основ непрерывного образования, кандидат педагогических наук.

Черноглазкин С.Ю.

Ведущий научный сотрудник лаборатории преемственности образовательных программ непрерывного образования, кандидат педагогических наук.

Шапошникова Т.Д.

Ведущий научный сотрудник лаборатории методологии сравнительного образования, кандидат педагогических наук.

Юлина Г.Н.

Старший научный сотрудник лаборатории преемственности образовательных программ, – кандидат педагогических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Мясников В.А. Предисловие	3
Овчинников А.В., Сквородкина И.З. Итоги научной деятельности института в 2008 году ...	5
<i>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 2008</i>	
Алиев Ю. Б. О видах искусства, базовых для школьной практики художественного образования	26
Алиева Л.В. Проблемы и тенденции управления процессом воспи- тания в опыте учреждений дополнительного образо- вания	34
Алиева Л.В. Воспитательная система учреждения дополнительного образования как объект критериального обеспече- ния	45
Алтухова М.А. Виды и содержание педагогических концепций	61
Баранов В.А. А.С. Бубнов и политические Репрессии против педа- гогов и сотрудников Наркомпроса в 1936-1938 гг.	75
Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б. Концепция ученичества в педагогическом наследии Цицерона	80
Беляев Г.Ю. О необходимости факторного анализа для комплекс- ной оценки, конструирования и реконструкции соци- ально-педагогической реальности	88

<i>Долгая О.И.</i> Предшкольное образование в Чехии: новый этап развития	104
<i>Ермоленко В.А., Черноглазкин С.Ю.</i> Методологические основы прогнозирования развития образовательных программ в системе непрерывного образования	109
<i>Зотова Л.М.</i> Философско-аксиологическая теория для успешности современного педагога-практика (<i>гендерный аспект</i>).....	119
<i>Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г.</i> Качество обучения как составляющая подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена	127
<i>Лукацкий М.А.</i> Диалог с прошлым: современная отечественная педагогика и отечественная философско-педагогическая мысль середины XIX – начала XX века	144
<i>Мосолов В.В.</i> Стратегии развития образования в странах СНГ в контексте глобализации	155
<i>Мугуев Г.И.</i> Интегрированное инновационное образовательное учреждение	165
<i>Найденова И.С.</i> Педагогические измерения с древних времен до 90-х годов XX века	178
<i>Найденова Н.Н.</i> Теоретические подходы выявления социально-педагогических факторов в международных сравнительных исследованиях	192

<i>Овчинников А.В.</i> Законодательная деятельность первой сессии Государственной Думы четвертого созыва в области народного просвещения	210
<i>Орешкина А.К.</i> Педагогическая система проектно-технологического типа организационной культуры	216
<i>Прокофьева Е.А.</i> Частная общеобразовательная школа дореволюционной России как предмет исторического изучения	222
<i>Рыскулуева Ф.И.</i> Причинно-следственные связи происходящих изменений в системе высшего образования Кыргызстана	229
<i>Савина А.К.</i> Некоторые аспекты стратегий развития образования за рубежом в контексте глобализации	244
<i>Склярченко И.С.</i> Развития ценностей профессионального общения курсантов посредством организации обучения в малых группах	249
<i>Сковородкин А.В.</i> Об особенностях интеграции EVENT-мероприятий в региональную систему образования (на материале диссертационного исследования)	257
<i>Сковородкина И.З.</i> Петр Федорович Каптерев о национальном образовании и условиях организации народной школы	266

<i>Фирсов Г.А.</i>	
Инновационные процессы в педагогической науке и практике как объект исследования деятельности уч- реждений профессионального образования	273
<i>Ховов О.Б.</i>	
«Что является основанием педагогических исследова- ний?»	286
<i>Шапошникова Т.Д.</i>	
Основные понятия андрагогики	297
<i>Юлина Г.Н.</i>	
Самомаркетинг как инструмент успешного трудоуст- ройства	302
<i>Ахмедов Г.Г.</i>	
Поликультурное образование педагогического знания в условиях глобализации	311
<i>Сведения об авторах</i>	320
Содержание	324

Теоретические исследования 2008 года

Материалы ежегодной конференции

Научный редактор: В.А. Мясников

Составитель: А.В. Овчинников

Компьютерная коррекция, верстка: И.С. Найденова

Дизайн: И.С. Найденова

Тексты представлены в авторской стилистике

Институт теории и истории педагогики
Российской Академии образования

129626 Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7

Телефон: (095) 683 0955 Факс: (095) 683 8126

Электронная почта: itip@redline.ru Сайт: www.itip.ru

Гарнитура Таймс Кегль 12 Усл.-печ. л. 13,3
Тираж 300 экз.

Типография Столичный центр полиграфии
Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7